



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel José Ginja Seixas

**A promoção da leitura: o caso do
projeto *Desafios...***

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel José Ginja Seixas

**A promoção da leitura: o caso do
projeto *Desafios...***

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Lourdes
da Trindade Dionísio**

Outubro de 2012

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 15 de Outubro de 2012

Agradecimentos

Antes de mais, à Rosário, por todo o apoio e incentivo e por ser a alma e a timoneira do projeto *Desafios...*

Às minhas filhas, pelo apoio e carinho

À Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, pela sua doura orientação e disponibilidade

Ao Diretor da Escola onde lecionamos, pela autorização concedida e pelo apoio dado ao longo dos anos à concretização do projeto *Desafios...*

A todos os colegas da escola que têm colaborado no projeto *Desafios...*

Resumo

A leitura é hoje largamente reconhecida pela comunidade científica como uma prática fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. De facto, acredita-se que a leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo e que constitui um dos principais meios de acesso ao conhecimento, imprescindível para darmos resposta às múltiplas e complexas solicitações com que nos confrontamos diariamente num mundo em acelerada transformação.

No entanto, apesar do consenso respeitante aos inúmeros benefícios da leitura, Portugal tem apresentado índices de competência e de hábitos de leitura bastante baixos, quando comparados com outros países da OCDE. Este facto teve como consequência a implementação, por parte dos responsáveis políticos, de um conjunto alargado de medidas a nível nacional no sentido de inverter esta situação, considerada muito preocupante. Um dos programas emblemáticos dessa política é o Plano Nacional de Leitura (PNL), que tem dado origem à multiplicação de projetos de fomento da leitura, sobretudo em contexto escolar.

Com a presente investigação, desenvolvida sob a forma de estudo de caso, com recurso a metodologias quantitativas e qualitativas, pretendemos determinar o impacto nos alunos de um desses projetos de promoção da leitura, desenvolvido numa escola do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, situada no Vale do Ave, cuja comunidade revela índices socioculturais bastante baixos. Sendo uma das principais atividades do projeto a realização da Fase de escola do Concurso Nacional de Leitura, promovido pelo PNL, procurámos também, com este estudo, conhecer quem são os alunos que se envolvem neste género de atividades e quais as suas motivações.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que as atividades do projeto analisado tiveram um impacto apreciável nas práticas de leitura dos alunos da escola em que foi implementado, pelo que consideramos que este tipo de projetos encerra potencialidades relevantes para criar/reforçar o gosto e os hábitos de leitura, o que será particularmente importante em contextos socioculturais desfavorecidos. Por outro lado, verificámos que são diversas as motivações que levam os diferentes alunos a participar em atividades de leitura, o que nos permite afirmar que para atrair os adolescentes e jovens para a prática da leitura o importante será multiplicar e diversificar o mais possível as ações e estratégias de fomento da leitura.

Résumé

La lecture est de nos jours reconnue par la communauté scientifique comme une activité fondamentale pour le développement des individus et des sociétés. En effet, on croit que la lecture contribue au développement cognitif et est l'un des principaux moyens d'accès au savoir indispensable pour donner réponse aux demandes multiples et complexes auxquelles nous sommes confrontés quotidiennement dans un monde en mutation accélérée.

Cependant, malgré le consensus sur les nombreux avantages de la lecture, le Portugal a obtenu au fil des dernières décennies des indices de compétence et d'habitudes de lecture assez faibles par rapport à d'autres pays de l'OCDE. Ces résultats ont abouti à la mise en œuvre par les décideurs politiques d'un vaste ensemble de mesures de portée nationale pour inverser cette situation, jugée très préoccupante. L'un des programmes phares de cette politique est le Plan National de Lecture (PNL) qui a donné lieu à la multiplication de projets de promotion de la lecture, en particulier dans le contexte scolaire.

À travers la recherche ici présentée, qui s'est déroulée en tant qu'étude de cas et qui a eu recours aux méthodologies quantitatives et qualitatives, on a cherché à déterminer l'impact sur les élèves d'un des projets de promotion de la lecture réalisé dans une école d'enseignement secondaire située au Vale do Ave, dont la communauté révèle des indices socioculturels assez faibles. Etant donné que l'une des principales activités du projet étudié est la réalisation de la première phase du Concours National de Lecture, parrainé par le PNL, on a cherché aussi à travers cette étude à identifier qui sont les élèves qui se livrent à ce genre d'activités et quelles sont leurs motivations.

Les résultats nous ont permis de conclure que les activités du projet examiné ont eu un impact important sur les pratiques de lecture des élèves de l'école où il a été mis en œuvre. Donc, nous considérons que ce type de projets a des potentialités pertinentes pour créer/renforcer les habitudes de lecture, ce qui est particulièrement important dans les milieux socioculturels défavorisés. En outre, nous avons constaté que les motivations qui conduisent les étudiants à participer à des activités de lecture sont de nature assez différente, ce qui nous permet d'affirmer que pour attirer les adolescents et les jeunes adultes pour la pratique de la lecture, il faut multiplier et diversifier au mieux les actions et les stratégies de promotion de la lecture.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
A leitura – “um bem essencial”	17
1. Importância e funções da leitura no desenvolvimento pessoal e social	17
2. O estado da leitura em Portugal	26
3. Políticas de promoção da leitura em Portugal	34
CAPÍTULO II	
O caso do projeto <i>Desafios...</i> Um estudo empírico	41
1. Objeto de estudo	41
2. Objetivos do estudo	51
3. Natureza do estudo e procedimentos metodológicos	52
3.1. Instrumentos de recolha e análise de dados	53
3.1.1. A análise do conteúdo das entrevistas	56
3.2. Os sujeitos do estudo	58
CAPÍTULO III	
O projeto <i>Desafios...</i> A leitura em concurso	61
1. Radiografia da participação	61
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	103
Anexo I – Guião da entrevista	105
Anexo II – Categorização das respostas das entrevistas	106

Siglas

ACS – Alto Comissariado da Saúde
APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros
APMCG – Associação Portuguesa dos Médicos de Clínica Geral
ARS – Administrações Regionais de Saúde
CNO – Centros Novas Oportunidades
CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
CITI – Centro de Investigação para Tecnologias Interativas
CNO – Centros Novas Oportunidades
DGLB – Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas
DGS – Direcção-Geral da Saúde
GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação
IALS – International Adult Literacy Survey
IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement
LP – Língua Portuguesa
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIRLS – The Progress in International Reading Literacy Study
PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação do Desempenho dos Alunos)
PNL – Plano Nacional de Leitura
PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português
PNPL – Plano Nacional de Promoção da Leitura
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
SPP – Sociedade Portuguesa de Pediatria
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Índice de figuras, quadros e tabelas

Figura 1 – Os benefícios da leitura p. 25

Quadro 1 – Dimensões e subdimensões definidas segundo os objetivos da entrevista p. 57

Tabela 1 – Caraterização dos alunos entrevistados p. 60

Tabela 2 – Relação dos autores mais requisitados da biblioteca da escola e dos autores cujas obras foram selecionadas para a Fase escola do Concurso Nacional de Leitura; variação das requisições de livros na biblioteca ao longo dos 3 trimestres p. 83

Tabela 3 – Distribuição dos concorrentes por anos letivos/anos de escolaridade p. 85

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica do Ensino do Português, tem como temática central a promoção da leitura em contexto escolar, inserindo-se assim num dos domínios nucleares do ensino da língua materna – a leitura.

As motivações que presidiram à elaboração deste trabalho de investigação são de diversa ordem. Especificamente, funda-se na convicção pessoal, resultante de uma longa experiência enquanto docente e da leitura regular de literatura da especialidade, da importância da leitura para o sucesso escolar dos alunos, para o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Assim, consideramos que a leitura pode contribuir para mitigar o impacto das desigualdades socioculturais das famílias de origem dos alunos, e portanto, para tornar mais efetiva a possibilidade de uma igualdade de oportunidades para todos no sistema de ensino.

Outra razão para desenvolvermos o presente trabalho prende-se com o facto de o tema da leitura ser extremamente atual, tendo ganho grande visibilidade entre nós, nos últimos anos, devido, por um lado, à divulgação de estudos nacionais e internacionais sobre a competência de leitura e os hábitos de leitura, nomeadamente os estudos PISA, realizados desde 2000, e, por outro lado, por causa da implementação no nosso país de um vasto e ambicioso plano de promoção da leitura – o Plano Nacional de Leitura (PNL) – com vista à inversão dos resultados negativos obtidos pela população portuguesa naqueles mesmos estudos.

Na verdade, há já alguns anos que se tem assistido a um crescente reconhecimento mundial da importância das competências e dos hábitos de leitura para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, o que se tem traduzido em recomendações aos governos, por parte de organizações internacionais, para a implementação de políticas de incentivo à leitura. Tais recomendações têm sido seguidas um pouco por todo o mundo, nomeadamente pelos países da OCDE, sobretudo, porque é atualmente consensual a atribuição à leitura de inúmeros benefícios, começando pelo seu importante contributo para o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, a capacidade de ler, no sentido de interpretar, fazer inferências, analisar criticamente, compreender o conteúdo de um texto, qualquer que ele seja, utilizando a informação recebida para construir conhecimento em novos contextos, dá ao indivíduo a possibilidade de compreender melhor o mundo que o rodeia, de dar resposta a solicitações de natureza pessoal, social e profissional. A leitura, portanto, tornou-se na grande porta de acesso ao conhecimento, permitindo obter grande parte das informações consideradas indispensáveis, tanto no cumprimento das funções profissionais e sociais como nas pequenas tarefas do dia-a-dia.

Acresce a estes argumentos o facto de ser através da leitura que a pessoa se confronta com ideias e mundividências diferentes, ajudando a refletir e a consolidar opiniões, e levando ao alargamento cultural. É também lendo que encontramos frequentemente um espaço lúdico e de evasão que abre as portas à imaginação e à criatividade.

Esta posição é defendida, por exemplo por Hernández (2009), que assevera que as experiências de leitura

“propician un enriquecimiento formidable, en vista de que, a través de la práctica de la lectura, el individuo también tiene acceso al mundo de lo imaginario y de lo maravilloso, puede introducirse en el conocimiento, en el saber, y adquirir poder social mediante el dominio de la lectura y la escritura; esto porque, en realidad, saber leer es dejar de ser niño, en el sentido de depender del adulto y carecer de poder” (pp. 115-116).

Assim, consciente da importância da leitura e da responsabilidade da escola para a sua promoção, sobretudo em contextos socioculturais em que as famílias não têm os meios para o fazer, sempre tivemos como prioridade da nossa ação docente fomentar a prática da leitura junto dos alunos. Nos últimos anos, essa intervenção traduziu-se, além doutras ações, no desenvolvimento, em parceria com outra colega, de um projeto de promoção da leitura e da escrita na escola em que lecionamos, e que se insere num meio sociocultural bastante desfavorecido – o Vale do Ave.

Este projeto – o projeto *Desafios...*, criado no ano letivo 2007/08, consiste na organização, divulgação, incentivo e apoio à participação dos jovens em concursos de língua e literatura portuguesa, a nível de escola, ou de âmbito regional, nacional e internacional. O projeto pretende essencialmente incentivar e incrementar a prática da leitura e da escrita dos alunos da escola, do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, e também de ex-alunos da escola, por meio da sua participação em concursos de leitura e de escrita, muitos deles promovidos pelo Plano Nacional de Leitura, visando assim, à sua maneira, contribuir para o grande designio nacional do Plano, que é elevar os hábitos de leitura e os níveis de literacia da população portuguesa.

É essa a conceção estratégica do Plano Nacional de Leitura, que, a propósito do projeto A Ler +, afirma querer “criar uma cultura integrada de leitura nas escolas, em que o prazer de ler e a leitura sejam elementos centrais e transversais a todas as atividades curriculares e extracurriculares”. Para tal, definiu como linhas orientadoras “envolver na promoção da leitura todos os elementos da comunidade escolar”, “assegurar o máximo de visibilidade à leitura em contexto escolar” e “colocar o prazer de ler no centro dos esforços da escola para elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos” (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

O presente estudo tem, assim, por base a análise de um projeto específico de promoção da leitura, desenvolvido numa escola de um meio social desfavorecido, assumindo-se portanto como um estudo de caso, no âmbito da investigação qualitativa – o caso do projeto *Desafios...*

Este projeto constitui-se portanto como um objeto de estudo aliciante para nós, na medida em que o incentivo da leitura tem assumido um papel de destaque na nossa vida profissional, o que vai ao encontro da proposta de Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que, independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante para o investigador. Assim, os critérios da familiaridade do objeto de estudo e da afetividade, sublinhados por Carmo e Ferreira (2008), foram determinantes na escolha da temática do projeto de investigação.

Apesar de se tratar de um estudo de caso específico, contextualizado, característico de uma determinada realidade, esperamos que os resultados obtidos possam permitir um conhecimento mais alargado do fenómeno da promoção da leitura, e desse modo contribuir para o aperfeiçoamento das ações realizadas nesse âmbito.

Este estudo de caso centra-se, pois, na descrição e análise de um projeto de incentivo à leitura em contexto escolar, visando essencialmente conhecer que alunos se envolvem nos concursos de leitura do projeto *Desafios...*, quais as suas motivações para participarem nesse género de atividades, assim como o impacto dessa participação nas suas práticas de leitura, no sucesso escolar e na sua relação com a disciplina de língua materna. Para além de pretender contribuir para a reflexão sobre as práticas de promoção da leitura, espera-se que este trabalho possibilite também a divulgação do projeto e a discussão dos seus resultados e metodologias, com vista à sua avaliação, ao seu aperfeiçoamento e, eventualmente, à sua replicação.

O produto do trabalho empírico que realizámos e que agora apresentamos encontra-se estruturado em três capítulos, refletindo a sua organização lógica.

Após esta introdução, em que se apresenta a temática, o contexto e as motivações do estudo, assim como os seus objetivos e a estrutura da dissertação, o capítulo I constitui o enquadramento teórico e assenta na revisão da literatura respeitante à temática central deste trabalho – a leitura e as práticas de promoção da leitura.

Num primeiro ponto, expõe-se as conclusões de vários investigadores sobre os inúmeros benefícios da leitura para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para o progresso das sociedades. Seguidamente, aborda-se a situação da leitura em Portugal, a partir de diferentes estudos sobre os hábitos de leitura e a competência da leitura das populações em geral e das populações escolares em particular. Por fim, são analisadas as políticas de promoção da leitura implantadas no nosso país ao longo das últimas décadas, no sentido de inverter os baixos níveis de literacia e de hábitos de leitura

que caracterizam, de um modo geral, a população e os alunos portugueses. Dessas iniciativas destaca-se o Plano Nacional da Leitura, que levou à multiplicação de projetos escolares de promoção da leitura, sendo nesse âmbito que se inscreve o projeto *Desafios...*, analisado neste trabalho.

No capítulo II descreve-se o estudo empírico por nós empreendido. Inicialmente caracteriza-se em pormenor o seu objeto de estudo – o projeto *Desafios...* –, o qual, como já dissemos, consiste num projeto de promoção da leitura e da escrita por nós desenvolvido em colaboração com outra professora, na escola em que lecionamos. Seguidamente, são apresentados os objetivos gerais e específicos subjacentes ao estudo. Ainda neste capítulo descrevem-se os procedimentos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista semiestruturada aplicada a seis alunos que participaram na Fase escola do Concurso Nacional de Leitura, organizada pelo projeto *Desafios...*, e que deu lugar à análise de conteúdo como técnica analítica. Daremos conta ainda da análise documental de dados socio-escolares dos alunos entrevistados, das requisições de livros da biblioteca escolar e de dados respeitantes ao universo dos participantes no concurso, recolhidos para complementar a informação fornecida pelas respostas dos alunos à entrevista. Além disso, é caracterizada a natureza do estudo, que se assume como um estudo de caso, no âmbito da investigação qualitativa.

O capítulo III é relativo à apresentação e à análise dos dados, principalmente das entrevistas, mas também dos dados quantitativos recolhidos em diversos documentos referentes aos alunos, às requisições de livros e às várias edições do Concurso Nacional de Leitura. Segue-se a síntese dessa análise, no que se refere aos objetivos delineados para o estudo, nomeadamente, a avaliação do impacto do projeto *Desafios...* nas práticas de leitura dos alunos da escola, a caracterização dos alunos que participaram nas atividades do projeto e a identificação das suas motivações para esse envolvimento.

Por fim, na conclusão, far-se-á uma síntese do trabalho, com uma breve apresentação dos objetivos, da metodologia e dos resultados. Proceder-se-á igualmente a considerações finais sobre as potencialidades dos projetos de promoção da leitura assim como sobre a pertinência do seu estudo.

CAPÍTULO I

A leitura – “um bem essencial”

1. Importância e funções da leitura no desenvolvimento pessoal e social

A leitura é hoje consensualmente considerada como uma das atividades culturais mais importantes para o ser humano, tanto no plano individual como no plano coletivo, tal como é referido no sítio do Plan de Fomento de la Lectura, do Ministério da Educação, Cultura e Desporto espanhol (<http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/>):

“Una de las prácticas culturales más sobresalientes e imprescindibles que el hombre desarrolla a lo largo de su vida es la lectura (...).
La lectura es una herramienta fundamental del desarrollo de la personalidad, pero también lo es de socialización como elemento esencial para convivir en democracia y desenvolverse en la sociedad de la información” (s/p).

Numerosos autores, como é o caso de Ballesteros (1996), destacam este papel fundamental da leitura para a formação integral da pessoa, uma vez que exercita a mente, agudiza o espírito crítico, ao mesmo tempo que abre até ao infinito as portas da imaginação, estimula a fantasia e promove a educação estética (p. 71).

Castro e Sousa (1998) e Sobrino *et al.* (2000) também referem, na mesma perspetiva, que a leitura tem consequências diretas na construção da inteligência do indivíduo, no desenvolvimento do seu espírito crítico e da sua personalidade. Estes mesmos autores atribuem à atividade de ler funções capitais para o ser humano, como a possibilidade de este se evadir, de se transpor para uma realidade que não é a sua, de contactar com outras formas de pensar e de levá-lo a refletir e tomar juízos de valor acerca da sua própria existência, bem como de tudo o que o rodeia.

Lages, Liz, António e Correia (2007), do mesmo modo, sublinham que

“a leitura é fonte de conhecimento, nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, por ela criamos imagens do mundo com implicações directas no que somos e na imagem que de nós damos a conhecer aos outros e que para nós próprios fazemos” (p. 9).

Hernández (2009) resume as consequências benéficas da leitura nas suas várias dimensões, referindo que esta atividade consiste numa série de práticas culturais por meio das quais podemos

melhorar a qualidade de vida, sendo uma excelente via para a formação de hábitos que propiciam o desenvolvimento da nossa capacidade intelectual, mnemónica e de interação com o mundo. Propicia também a mudança de conceção que temos do mundo, quando esta se opera de forma consciente, metódica e sistemática. Sem a leitura não há educação, nem instrução possíveis, nem ciência nem cultura. Tampouco haveria avanço tecnológico e industrial da sociedade. Como síntese, aquela autora acrescenta ainda que: “En definitiva, aprender a leer y a escribir es el más importante aprendizaje que se puede adquirir, que sólo puede hacerlo el hombre”. E, pese embora o extremado da afirmação, a autora chega a defender que “si todos leyéramos tendríamos un paso más amplio y accesible al conocimiento, habría menos violencia y más hombres de paz” (2009:117).

Sacristán, na mesma linha de ideias, chega a afirmar que a leitura é o que nos faz verdadeiramente humanos, que o indivíduo moderno é o sujeito-leitor. Segundo ele, “somos o que lemos e como o fazemos” (2008:91).

Como consequência da formação integral do indivíduo que a leitura proporciona, os benefícios da leitura também se fazem sentir a nível coletivo, sendo considerado por vários autores um veículo primordial de desenvolvimento e humanização da sociedade, na medida em que a quantidade e a qualidade do que se lê determina o nível de desenvolvimento social, económico e cultural de uma nação.

Isto mesmo defendem Lages *et al.* (2007:9), ao afirmarem que grande parte das conquistas das sociedades contemporâneas assenta na racionalidade e na capacidade de efabulação que a leitura, a par de outras formas de transmissão cultural, suscita e desenvolve. Assim, o nível de literacia de uma determinada população constitui um indicador do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico, uma vez que muitas das conquistas sociais recentes têm por base a disseminação do livro em camadas cada vez mais vastas da população. A difusão da informação é na atualidade reforçada pelos meios digitais, que contribuem para que o saber seja cada vez mais universal.

Esta posição era já assumida por Benavente *et al.* (1996), que sustentam que “para o país, os níveis de literacia são uma condição fundamental do desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional” (p. 407).

Nesta perspetiva, também Dionísio (2000) assinala as sucessivas chamadas de atenção da UNESCO para a leitura enquanto capacidade comunicativa e chave para a literacia, assim como para o desenvolvimento económico da sociedade (embora a investigadora, partilhando uma perspetiva mais ideológica, não concorde totalmente com esta relação). A mesma autora salienta a importância que a leitura e a escrita apresentam enquanto componentes estruturantes de um número significativo de

eventos nas sociedades contemporâneas e que “ler traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas, quer para os indivíduos quer para os grupos em que se integram” (Dionísio, 2000:28). E acrescenta também que

“a capacidade de usar a informação escrita, se não chega a ser uma questão de sobrevivência, é pelo menos factor de maior dificuldade de participação social – leia-se, de facto, exclusão social –, de maior dificuldade no acesso e na partilha de cultura comum, na mobilidade social, na vida de cidadão” (*idem*: 26).

Para confirmar a importância atribuída nos nossos dias à leitura no domínio do desenvolvimento pessoal e social, não podemos deixar de referir uma notícia recente que nos dá conta de que, no Brasil, se decidiu reduzir a pena a prisioneiros que dediquem parte do seu tempo à leitura de obras literárias¹.

No que diz respeito especificamente ao desenvolvimento cognitivo, são vários os investigadores a sublinharem o papel estruturante da leitura nesse domínio, como é o caso do neurologista Castro Caldas num artigo da revista *Ser Saúde* (2006). Bamberger já em 1975 afirmava que o ato de ler é um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto, e que a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem. Acrescenta que vários estudos psicológicos revelaram que o aperfeiçoamento da capacidade de ler também redundava na capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera receção. Quando se estabelece a relação entre o novo texto e as concepções já existentes, a leitura crítica tende a evoluir para a criativa, e a síntese conduzirá a resultados completamente novos (Bamberger, 1975:14).

O pedopsiquiatra Pedro Strecht consolida também estas ideias, explicando que:

“A capacidade de leitura encerra a possibilidade de expansão autónoma do pensamento da criança e do adolescente, obrigando-o a pensar por si, levando-o a campos da comunicação e da expressão que são muito mais latos e, sobretudo, mais críticos e libertadores do que outros de qualidades mais condicionadoras, como são os casos dos videojogos ou da televisão. Ler permite conhecer, questionar, duvidar e, por isso mesmo, pensar e simbolizar” (2005:9).

Opinião semelhante é partilhada por Sobrino *et al.* (2000), que referem que a leitura se “converte numa das mais importantes atividades humanas, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente fator de liberdade interior daquele que

¹ Jornal *O Globo* – Edição digital, de 22/06/2012, disponível em <http://oglobo.globo.com/pais/presos-vaio-poder-diminuir-pena-com-horas-de-leitura-5284411#ixzz1zrRoGdxa>

lê” (p. 31). Por outro lado, a língua é o instrumento do pensamento e, sendo assim, o leitor é aquele que é chamado a pensar. Consequentemente, o autor deixa o seguinte alerta:

“a pessoa que não lê encontra-se numa situação de maior passividade relativamente àquilo que os outros fazem e dizem; dificilmente chegará a uma plena autonomia intelectual, e não poderá desenvolver o seu sentido crítico num mundo invadido por mensagens contraditórias” (*idem, ibidem*).

Em consonância com o seu papel para o desenvolvimento cognitivo, a prática da leitura também tem sido apresentada como determinante para o desempenho escolar. Isto é justificado por vários investigadores, na medida em que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística, que todo o currículo é apoiado no domínio da leitura e da escrita, daí dependendo o sucesso escolar, ou pelo contrário, o fracasso e a exclusão (Sim-Sim, 2006).

Na mesma linha, Cunningham e Stanovich (1998:138) afirmam que “most theorists are agreed that the bulk of vocabulary growth during a child’s lifetime occurs indirectly through language exposure rather than through direct teaching”. E, neste sentido, a leitura constitui um dos grandes meios para essa imersão na linguagem.

A mesma posição é sustentada por Trindade (2000:69), para quem “a compreensão leitora é um elemento-chave para a aprendizagem dos diversos conteúdos disciplinares, pelo que as dificuldades a esse nível podem vir a apresentar-se como dificuldades de aprendizagem em termos gerais”.

Também o guia *Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy*, de 2005, relativo ao programa governamental norte-americano de apoio aos alunos carenciados No *Child Left Behind Act*, refere que o nível de literacia de um adolescente está relacionado com o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, que constituem fatores críticos de sucesso para o aluno em todas as áreas do currículo. Ademais, condiciona a preparação do jovem para o mundo do trabalho, para a continuação dos estudos e para o seu envolvimento na comunidade.

Cremin (2007), na mesma perspetiva, afirma que a influência da proficiência em leitura para o sucesso académico está hoje largamente reconhecido, e dá o exemplo do estudo PISA, que mostra que a leitura é determinante para o desempenho escolar ao longo do currículo e que pode mitigar os efeitos negativos do nível socioeconómico. A mesma autora refere que o The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) também mostra que ser um leitor frequente é mais benéfico para os resultados escolares do que o nível cultural dos pais.

O relatório PISA 2009 realça mais uma vez essa inter-relação, ao assinalar que os estudantes que gostam mais de ler têm desempenhos significativamente melhores a nível da competência de

leitura do que os que gostam menos de ler (OCDE, 2011a). E é precisamente o facto de os rapazes se envolverem menos na leitura que está na origem, de acordo com o mesmo relatório, de um nível de desempenho nas provas de leitura claramente inferior ao das raparigas.

A par da contribuição para o sucesso escolar, os investigadores salientam a importância da competência de leitura, quer a nível profissional, uma vez que ela é necessária para a apropriação de um saber particular e específico, cada vez mais relevante para um bom desempenho profissional, quer a nível da vida social.

Neste sentido, Sequeira (2000) sustenta que

“a leitura é indispensável, primeiro a uma escolaridade bem sucedida nas estratégias processuais e nos vários conteúdos disciplinares, e em segundo lugar, para uma extensão em aplicações e recreações fora da vida escolar, e na sua sequência, que se traduz em capacidades de gerir a inovação, a mudança, o desconhecido, o estranho, com os instrumentos e as mentes flexíveis de quem foi preparado para os desencontros do mundo” (pp. 54-55).

Sim-Sim (2002) refere, no mesmo sentido, que os leitores que leem mal tendem a ler cada vez menos, já que “os maus leitores lêem pouco, e quem lê pouco torna-se mau leitor” (p. 1). Este círculo vicioso conduz a problemas de insucesso escolar e de inserção social. E o problema é tanto mais grave quanto o âmbito do domínio da leitura não se limita a um simples conhecimento disciplinar, nem sequer a um conhecimento global. O domínio da leitura é, de facto, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, não aceder a este poderoso meio de participação social conduz diretamente ao risco de exclusão (Sim-Sim, 2002).

Dionísio (2000:28), nesta mesma linha de ideias, realça o poder de ler materializado nas vertentes de compreensão, de questionamento, de construção de significados e de interação com o material impresso. De facto, a complexificação das sociedades modernas e o progresso tecnológico colocam ao indivíduo novos desafios, confrontando-o com necessidades de processamento da informação escrita cada vez mais sofisticadas. A incapacidade de usar adequadamente a informação escrita é um fator de maior dificuldade de participação social, de exclusão no acesso e na partilha da cultura comum.

Estas dificuldades, segundo Pocinho (2007:6), colocam qualquer cidadão em situação de inferioridade em relação aos demais, tornando-o ou demasiado desconfiado ou até agressivo face ao desconhecido (o “indecifrável”). Um baixo nível de literacia constitui fator de risco considerável, conduzindo a percursos de vida mais precários, tal como apontam os dados de investigação apresentados por Lopes (2002), que evidenciam a relação entre atraso na leitura e problemas de

comportamento e relacionamento interpessoal. Sobressai desse estudo que indivíduos adultos com comportamentos antissociais apresentam níveis de competência de leitura muito baixos.

O poder social da leitura é igualmente destacado por Osoro (2003), que, embora referindo-se especificamente à leitura de livros, considera que um indivíduo que lê e que a partir das suas leituras se apetrecha de um acervo intelectual e define as suas ideologias muito dificilmente será manipulado e se deixará oprimir, pois o poder da leitura torna-a uma vacina “implacable contra el pensamiento cautivo” (p. 21).

Aliado ao valor social da leitura, os investigadores destacam o seu contributo cultural, servindo de veículo de comunicação entre gerações. Através dela, acede-se a uma reserva cultural, à memória coletiva de todo um povo, à preservação do património literário e linguístico. É o que destaca o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, assinalando que a leitura permite “descobrir a multiplicidade de dimensões de experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade” (Abrantes, 2001:31). Desta forma, a leitura ajudará o leitor a respeitar a diversidade de culturas, desenvolvendo-lhe uma visão mais abrangente da vida que o rodeia. Tornar-se-á num ser mais rico pelo contacto com outras vivências e com outros mundos.

Hernández (2009) assinala, na mesma linha, que todas as atividades de leitura, desde as mais elementares e cotidianas até às de mais elevado valor estético o científico, revestem-se de um significado vital para o sujeito que as realiza, porque ao lermos estamos constantemente formulando perguntas a nós próprios e, na medida em que a leitura nos proporciona respostas e que ficamos com menos dúvidas, compreendemos melhor a realidade que nos circunda.

A mesma opinião é partilhada por Agustín Fernández Paz, citado por Anabel Ripoll (s/d):

“Este diálogo infinito que propicia la lectura es una vía esencial para irnos formando como personas. La lectura nos ayuda a entender el mundo y a entendernos a nosotros mismos. A enraizarnos en el país en el que vivimos a abrirnos al variado mosaico de las culturas. Nos ayuda a ser personas más tolerantes y solidarias. Y también más críticas, más auténticas, más libres” (s/p).

Visão semelhante apresenta Dearden, citada por Osoro (2003:23), segundo a qual, a leitura é uma viagem para a alteridade ao permitir-nos não só o relacionamento com o outro, mas também com o nosso próprio interior. Neste sentido, os livros, especificamente, proporcionam a descoberta das semelhanças e das diferenças entre cada um de nós e o outro. Por isso, acrescenta que temos de formar um leitor multicultural que veja o mundo de diferentes perspetivas, que reconheça e valorize as

diferenças, que valorize a sua própria cultura e a dos outros, que se reconheça a si próprio e que aceite o outro.

Em suma, podemos, como afirma Alonso (2002), concluir que:

“En la medida en que dominemos mejor el uso de la palabra, del lenguaje seremos más completos, más útiles y, posiblemente, más felices; entre otras cosas porque, si dominamos la palabra, nadie podrá utilizarla contra nosotros para dominarnos desde el plano personal, profesional, social o político” (p. 23)

Os benefícios da leitura ultrapassam as dimensões funcionais, pragmáticas e atingem as práticas de leitura gratuita, de lazer, sendo que esta modalidade de leitura serve para aferir frequentemente o nível cultural de uma sociedade. Por isso, é quase sempre a leitura como ocupação de tempos livres, como ato voluntário, de fruição e de prazer, que está em causa quando é referida a falta de hábitos neste domínio.

Sobrinho *et al.* (2000), nesta perspetiva, realçam que

“o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem o pratica. Apenas com este objectivo ficaria plenamente justificada a criação de hábitos de leitura. Mas todos estamos conscientes do conjunto de repercussões positivas que deles decorrem”. (p. 30)

Como se depreende do que foi exposto, quando os investigadores destacam os benefícios da leitura, em geral referem-se à leitura autónoma, voluntária, que é definida por Clark e Rumbold (2006:6) como a leitura que fazemos por nossa livre iniciativa, antecipando a satisfação que vamos tirar do ato de leitura. As autoras também incluem nesta categoria de leitura aquela que, tendo começado a pedido de outra pessoa, continuamos porque ficamos interessados nela. Esta modalidade distingue-se, portanto, da leitura por obrigação, de estudo, para fins escolares e de avaliação, e abarca quer a leitura de carácter literário quer de carácter informativo. Para Cullinan (2000), trata-se da leitura que “students choose to do on their own; it is not assigned or assessed”. E que, portanto, reflete a escolha pessoal do leitor em relação ao material a ser lido assim como ao tempo e ao local para o ler.

Em ambos os estudos, é destacada a importância desse tipo de leitura. Cullinan refere que “students who read independently become better readers, score higher on achievement tests in all subject areas, and have greater content knowledge than those who do not” (2000, s/p). Clark e Rumbold observam, citando Sanacore, que os indivíduos que se envolvem frequentemente na leitura, “experience the value of reading for reading and aesthetic processes. Thus, they are more likely to read with a sense of purpose, which further supports their developing reading habit” (2006:9). E

acrescentam que alguns estudos, como o de Rane-Szostak e Herth mostram que a leitura recreativa ajuda a combater sentimentos de solidão nos adultos.

As virtudes desta modalidade de leitura são enfatizadas também por Krashen (2004), que considera a leitura livre voluntária, pouco frequente na vida de muitas pessoas, como um poderoso meio do desenvolvimento da complexa literacia exigida pela sociedade moderna. A sua pesquisa evidenciou que quando as crianças têm o hábito de ler e quando leem por prazer, desenvolvem, involuntariamente e sem esforço consciente, níveis aceitáveis de literacia, tais como a aquisição de um vasto vocabulário, a capacidade de compreender e de usar construções gramaticais complexas, a melhoria da expressão e da compreensão escritas, o aperfeiçoamento da ortografia e o aumento do seu conhecimento cultural.

Alonso (2002) sustenta, no mesmo sentido, que “el dominio del lenguaje no se adquiere sólo con el estudio exhaustivo de áridas normas gramaticales”, e que “existe un camino más rico, más sugerente y, por supuesto, mucho más divertido: la lectura de obras literarias” (s/p).

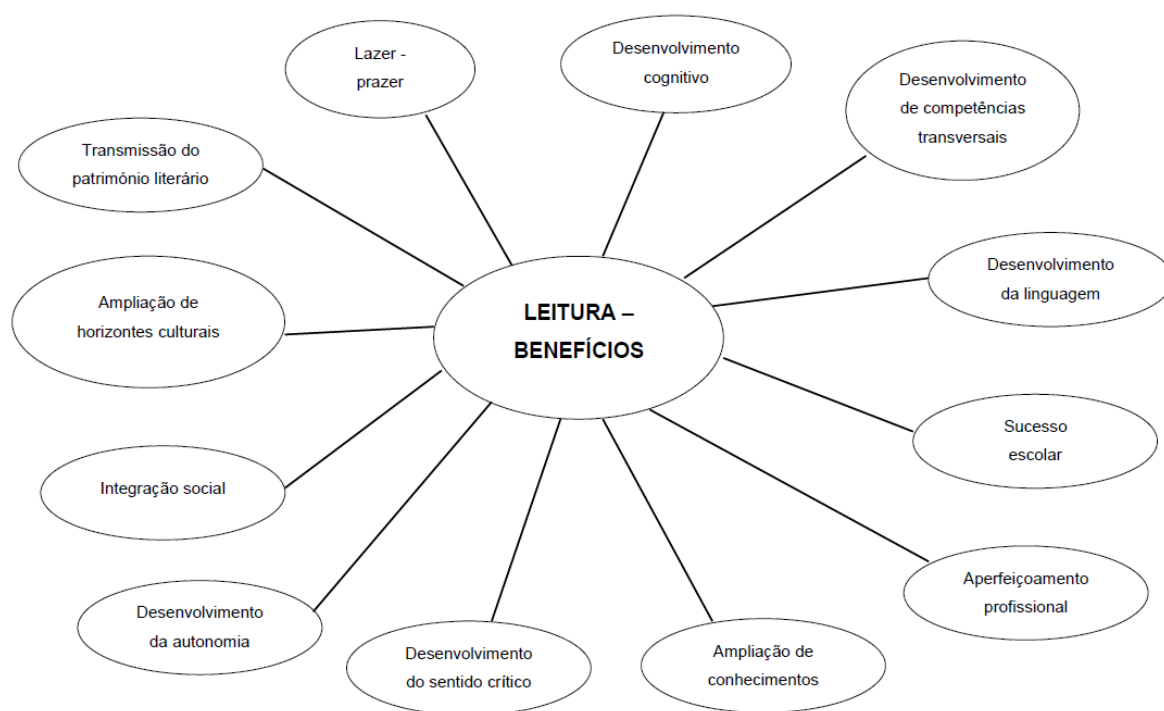
Sacristán (2008:103) defende, igualmente, que “a complementaridade da educação nas aulas com os hábitos de ler noutros âmbitos está validada pela investigação. Ler textos que não sejam os escolares está relacionado com o êxito escolar”. Segundo o mesmo autor, esta associação pode dever-se ao apoio proporcionado pelos hábitos de ler fora e dentro das aulas, ou então pode ser produzida pela acumulação de capitais culturais potenciada pelos diferentes modos de ler. O certo é que o nível de sucesso escolar está relacionado com a leitura feita com funções não académicas. “A prática frequente da leitura em jovens de 15-16 anos está directamente associada a um rendimento escolar mais elevado” (*idem*: 103).

Em síntese, é hoje inquestionável que a leitura é essencial para a formação integral do ser humano, como meio primordial para o desenvolvimento das competências cognitivas em que se alicerça todo o processo de ensino/aprendizagem, tanto no âmbito escolar, como na aprendizagem ao longo da vida. Além disso, é unânime a argumentação sobre o seu papel no desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do espírito crítico bem como na promoção da autonomia no estudo, e no acesso à informação necessária quer no cumprimento das funções profissionais e sociais quer nas pequenas tarefas do dia-a-dia. Ou seja, a prática da leitura é condição para responder às exigências da atual sociedade de informação e assim evitar a exclusão social. Nesta mesma argumentação, a leitura também possibilita o confronto com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos levam a refletir e a consolidar opiniões. E para além de possibilitar a transmissão desse

património, a leitura constitui-se ainda como uma atividade de lazer, de fácil acesso e propiciadora de longos períodos de fruição e de prazer.

As consequências benéficas da leitura podem ser representadas no diagrama que se segue, adaptado do esquema de Leila Souza (s/d.) sobre a sua discussão da “importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente”.

Figura 1. Os benefícios da leitura



2. O estado da leitura em Portugal

Como foi visto no ponto anterior, os inúmeros benefícios da leitura a nível pessoal e coletivo estão comprovados em profusa literatura científica. Será então o seu papel determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios que levará a que esta prática seja considerada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) como “um bem essencial”. A ela subjazem competências que todos os indivíduos precisam adquirir para poderem aprender, trabalhar, tomar decisões face à complexidade do mundo contemporâneo, exercer uma cidadania ativa, enfim, para viverem com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, e assim realizarem-se plenamente no mundo contemporâneo (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

No PNL, refere-se, ainda, que a leitura é considerada um “alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado” pela União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, que têm formulado recomendações, dirigidas aos governos, para que a sua promoção seja assumida como prioridade política.

Neste quadro de valorização e por causa dele, nas últimas décadas, foram realizados múltiplos estudos destinados a determinar quais os graus de uso das competências envolvidas no ato de ler – o que leva à medição da literacia em leitura –, e a saber exatamente quais as características da prática – o que leva à medição dos hábitos de leitura. Os instrumentos criados no âmbito desses estudos permitem avaliar e comparar a situação nos vários países e verificar a respetiva evolução (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

A preocupação com os baixos índices de leitura das populações surgiu, em maior grau, na década de 70 do século passado nos EUA e no Canadá, e na década de 80 em países como a França e o Reino Unido (Amaro, 2004). Em Portugal, os primeiros sinais de alerta fizeram-se sentir já na década de 90 com os dados de vários estudos nacionais e internacionais que indicavam uma acentuada falta de hábitos de leitura e baixos níveis de literacia dos portugueses, comparativamente com outros países, apesar das melhorias significativas alcançadas nos últimos anos no que respeita aos níveis de escolarização da população portuguesa.

A preocupação com a situação foi partilhada por governantes, instituições educativas e opinião pública, dando origem à multiplicação, nos meios académicos e nos media, de debates sobre o tema e sobre a educação em geral, assim como ao incremento de várias medidas de “combate ao flagelo” por parte das diferentes entidades ligadas à educação.

Possivelmente devido a essas políticas de fomento da leitura, os estudos mais recentes realizados nesse âmbito, sobretudo a partir de 2007, revelam já uma evolução bastante significativa quer dos hábitos de leitura quer da literacia em leitura dos portugueses.

É do conjunto desses estudos levados a cabo nas duas últimas décadas acerca da leitura em Portugal e dos seus resultados que se dará conta neste capítulo.

Situação de Portugal nos estudos sobre literacia

O estudo *Reading Literacy*, organizado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), em 1991, foi o primeiro estudo sobre literacia relativa à leitura em contexto escolar no qual Portugal participou e cujos dados foram conhecidos em 1993, no trabalho publicado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho *Como leem as nossas crianças*. O estudo abrangeu 32 países e contemplou alunos que frequentavam o 4.º e o 9.º anos de escolaridade, sendo que Portugal se posicionou em 25.º lugar.

Em comparação com os colegas dos restantes países, o desempenho médio dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade foi bastante fraco. Analisando o desempenho segundo o tipo de textos de suporte, verificou-se que, embora as diferenças com as outras crianças não fossem enormes, os nossos alunos obtiveram melhores pontuações nos itens referentes a textos narrativos e expositivos e piores nos itens referentes a documentos.

Quanto aos alunos do 9.º ano, o seu desempenho equiparou-se à média do conjunto dos países, ultrapassando o que era expectável tendo em conta os indicadores socioeconómicos do país. De facto uma das conclusões deste estudo internacional foi que há uma forte correlação entre os indicadores do desenvolvimento económico, da saúde e da escolarização da população adulta, por um lado, e os resultados do teste, por outro. Quanto mais rico era o país, melhor sucedidos foram os seus alunos nos testes (Amaro, 2004).

A hipótese levantada por Sim-Sim e Ramalho (1993) para o nível surpreendente do desempenho dos adolescentes portugueses neste estudo prende-se com o facto de em 1991 a escolaridade básica se encontrar, na prática, reduzida ao 6.º ano, e os alunos do 9.º ano que realizaram estes testes terem já sido sujeitos a uma seleção significativa. Ou seja, a baixa percentagem de jovens que frequentavam o 9.º ano de escolaridade em 1991 ajudaria a explicar a diferença de posição destes alunos comparativamente à dos seus colegas mais novos.

Na sequência dos trabalhos pioneiros realizados nos Estados Unidos da América e do Canadá sobre literacia, realizou-se em Portugal um estudo coordenado por Ana Benavente, no período compreendido entre 1994 e 1995, que tinha como objetivo principal conhecer a situação nacional quanto às competências de literacia da população portuguesa entre os 15 e os 64 anos, e proporcionar alguns elementos de comparação indireta com resultados de estudos internacionais realizados neste campo. Este estudo desenvolveu-se através de uma metodologia múltipla, que consistiu, simultaneamente, na aplicação de um inquérito e na realização de testes de avaliação direta para aferição dos níveis de literacia. Os dados desse estudo viriam a ser posteriormente publicados na obra *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (Benavente *et al.*, 1996).

Os resultados evidenciaram um perfil de literacia dos portugueses bastante fraco, comparativamente com outros países, confirmando a situação revelada no estudo da IEA. Numa escala de zero a quatro, em que zero corresponde à total incapacidade para resolver qualquer das tarefas de leitura, escrita e cálculo propostas, e quatro correspondente à resolução das tarefas de maior complexidade e que implica competências que envolvem a integração de informação múltipla em textos mais longos e densos do que os dos níveis precedentes, 10% dos inquiridos encontravam-se no nível 0; 37% no nível 1; 32% no nível 2; 13% no nível 3; e, finalmente, 4,8% no nível 4. (Benavente *et al.*, 1996:121)

Uma das conclusões fundamentais deste estudo foi que existe uma forte correlação entre o nível de literacia e os hábitos de leitura, uma vez que somente os indivíduos que alcançaram níveis mais elevados declararam envolver-se em práticas significativas de leitura.

Posteriormente, em 1999, Portugal participou no estudo *International Adult Literacy Survey* (IALS), organizado pela OCDE em cooperação com o Ministério da Indústria do Canadá. De cariz bastante semelhante ao estudo da IEA, este estudo avaliou os níveis de literacia dos indivíduos entre os 16 e os 65 anos, de 20 países, incidindo sobre três domínios: literacia em prosa (que compreende a informação típica de um jornal, por exemplo), literacia documental (que envolve documentos como cheques ou mapas) e literacia quantitativa (que implica a leitura de montantes, de percentagens, entre outros). Neste estudo, a literacia foi encarada como a capacidade de leitura e de escrita que os adultos utilizam na sua vida quotidiana, no trabalho e na coletividade para atingirem os seus objetivos e desenvolverem os seus conhecimentos e o seu potencial. Também neste caso, os resultados relativos à população portuguesa situaram-se nos níveis mais baixos em todos os domínios atrás referidos, ficando em todos eles no 19.º lugar, no conjunto dos 20 países (Martins & Sá, 2010:209).

Outro estudo, com base no projeto coordenado pelo Office for National Statistics, em Londres, e que envolveu quatro países (Reino Unido, França, Suécia e Portugal), confirmou, em 2000, os resultados dos estudos anteriores, concluindo-se que Portugal “detém um perfil de competências de literacia preocupante, mas não surpreendente, tendo em conta os atrasos históricos no processo de escolarização” (Sebastião, Ávila, Costa, & Gomes, s.d:15).

No âmbito da investigação da literacia em contexto escolar, Portugal participou nos vários ciclos do programa PISA (Programme for International Student Assessment). Através destes estudos, a OCDE tem por objetivo, entre outros, avaliar em que medida os alunos de 15 anos, que estão prestes a completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória, adquiriram as competências e os conhecimentos considerados essenciais para a participação na sociedade e estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento.

No que respeita à competência de leitura, os resultados dos estudantes portugueses nos primeiros três ciclos de avaliações (PISA 2000, PISA 2003 e PISA 2006) foram bastante medíocres, sensivelmente abaixo do nível médio dos restantes países participantes. Vejamos em pormenor os dados de cada um desses estudos.

A primeira recolha de informação (PISA 2000) teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. Participaram cerca de 265 000 alunos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE, sendo que os estudantes, segundo o relatório do GAVE (2001), foram avaliados quanto à capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e para refletir sobre e o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos.

Os alunos tiveram de responder a questões baseadas numa variedade de textos escritos, que iam desde uma pequena história a uma carta na Internet, a informação contida em diagramas, listas, formulários, gráficos... Procurou-se ainda introduzir variação quanto ao uso previsto para cada texto: uso privado (cartas pessoais), uso próprio (documentos oficiais ou anúncios), uso ocupacional (manuais ou relatórios), uso educacional (manuais escolares ou fichas de trabalho).

A cada um destes aspetos da literacia de leitura corresponde uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que os alunos conseguiram realizar com sucesso. Foi atribuído a cada aluno um de cinco níveis, com base na classificação obtida, sendo que o nível 5 corresponde ao mais alto. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso.

Os níveis de proficiência em leitura dos alunos portugueses situaram-se consideravelmente abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos países com melhores classificações.

Ao passo que cerca de 60% dos jovens de 15 anos no espaço da OCDE foram bem sucedidos na realização das tarefas correspondentes aos níveis 3, 4 ou 5, essa percentagem em Portugal não atingiu os 50%. O nível 3, em que os estudantes conseguem realizar tarefas com complexidade moderada, foi atribuído a 27% dos alunos portugueses, contra 29% no espaço da OCDE. No nível 4, atribuído aos alunos que conseguem realizar tarefas difíceis de leitura que envolvem processos mais complexos, situaram-se 17% dos alunos portugueses, em comparação com uma média de 22% na OCDE. No nível 5, o mais elevado e onde os estudantes realizam tarefas mais intrincadas, encontraram-se apenas 4% dos portugueses de 15 anos, ao passo que a média no espaço da OCDE foi de 9% (GAVE, 2001:6-7).

Nos níveis mais baixos, havia uma maior proporção dos alunos portugueses: no nível 2, quando os jovens conseguem realizar tarefas básicas de leitura e inferências de nível baixo, encontravam-se 25% dos estudantes lusos, contra 22% na OCDE; no nível 1, em que os alunos conseguem apenas realizar tarefas de leitura menos complexas, situaram-se 17% dos nossos alunos, contra a média de 12% no conjunto dos países. A situação mais preocupante – a dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, ou seja, em que não conseguem realizar as tarefas mais básicas propostas – registou cerca de 10% de alunos portugueses de 15 anos, enquanto a média de alunos nesta situação no espaço da OCDE se ficou pelos 6% (*idem, ibidem*).

Em síntese, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, tivemos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia – foram 49,7% de estudantes com níveis de literacia de leitura iguais ou inferiores a 2, enquanto no espaço da OCDE foram 40% de alunos (*idem*: 8).

Apesar dos resultados terem sido bastante piores dos que os do estudo *Reading Literacy*, organizado pela IEA em 1991, no que respeita aos alunos do 9.º ano, o Ministério da Educação adverte que “os dados de 2000 não podem ser superficialmente interpretados como um mero agravamento do desempenho dos alunos, na medida em que a média foi significativamente afetada pelo alargamento da escolaridade a muitos jovens” (*idem*: 14). Esta observação parece assim confirmar a hipótese de Sim-Sim e Ramalho (1993), acima referida, relativamente à análise dos resultados do estudo de 1991, sendo que a discrepância então observada entre as duas faixas etárias teve como explicação as taxas de escolarização que no 4.º ano se situavam acima dos 90%, ao passo que no 9.º ano pouco ultrapassavam os 50%.

De qualquer forma, o mesmo relatório do GAVE regista que em termos de média obtida na escala global de literacia de leitura “a situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação sobre literacia de leitura é preocupante” (*idem*: 12).

No estudo PISA 2003, maioritariamente focado na literacia matemática, mas mantendo uma componente de literacia de leitura a par da científica, o desempenho médio dos alunos portugueses relativamente à literacia em contexto de leitura, tal como já acontecera em 2000, situou-se abaixo da média da OCDE, a grande distância dos valores registados pelos países que obtiveram melhores classificações.

Portugal continuou a registar uma proporção demasiado elevada de alunos nos patamares inferiores ao nível 3, (embora ligeiramente melhor do que em 2000): 48% dos nossos jovens de 15 anos tiveram nível de proficiência de leitura igual ou inferior 2, contra 42% no espaço da OCDE (GAVE, 2004:48).

O terceiro ciclo de estudo (PISA 2006), focado agora na literacia científica, mas mantendo uma parte dedicada à avaliação da literacia em contexto de leitura, visava comparar os resultados com os obtidos nos dois ciclos anteriores e traçar uma linha evolutiva dos níveis de desempenho dos alunos.

O aspeto mais marcante do confronto dos dados foi a redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 10% em 2000 para 5,8% em 2006). De um modo geral, registaram-se progressos em comparação com os resultados de 2000, mas uma certa regressão face aos de 2003. Em todo o caso os alunos portugueses continuaram a demonstrar baixos níveis de competências de leitura (GAVE, 2007:42).

Este *deficit* de literacia da população estudantil é confirmado por outros resultados: segundo o *Relatório Síntese* do Plano Nacional de Leitura, “os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita” (2006:2)

O panorama recorrentemente negativo no que respeita aos níveis de literacia em leitura dos estudantes portugueses alterou-se significativamente com os dados do estudo PISA 2009. Os resultados revelaram uma expressiva melhoria do desempenho e, pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, as pontuações obtidas pelos nossos alunos situaram-se na média dos desempenhos dos países participantes, colocando Portugal, pela primeira vez, na média da OCDE, a par do Reino Unido, Alemanha, França, Dinamarca, Suécia, Irlanda e Hungria.

Confrontando os resultados com os dos restantes países que participaram nos testes, Portugal foi o quarto país que mais progrediu em competência de leitura entre os ciclos 2000-2009. A progressão verificada, de acordo com o relatório “resulta da redução da percentagem de alunos com

desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1) e aumento das percentagens de alunos com desempenho médio a excelente (níveis 3, 4, 5 e 6)” (Gave, 2010:10).

Concluiu-se também que Portugal foi um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingiram excelentes níveis de desempenho em leitura.

Estudos sobre os hábitos de leitura dos portugueses

A par das investigações sobre os níveis de literacia da população desde o final da década de 80 do século passado, realizaram-se vários estudos sobre os hábitos de leitura dos portugueses.

Alguns inquéritos, de carácter sociológico mais abrangente, incidiram sobre a população jovem e adulta com mais de 15 anos, como é o caso de *Hábitos de Leitura em Portugal*, realizado em 1988, (Freitas, 1992); *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*, realizado em 1995 (Freitas *et al.*, 1997); o estudo de 2001 da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL); *A Leitura em Portugal*, realizado em 2007 (Santos, 2007).

Por outro lado, realizaram-se, complementarmente, estudos que incidiram especificamente sobre a população estudantil, como *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*, de Isabel Alçada e Ana Magalhães (1993), *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*, de Rui Castro e Maria de Lourdes Sousa (1996) e *Os estudantes e a leitura*, de Mário Lages (2007).

Da análise destes estudos, ressalta uma convergência da evolução dos dados relativos aos hábitos de leitura dos portugueses com a dos dados recolhidos nos estudos sobre a literacia. De facto, nos primeiros estudos, tal como aconteceu com os níveis de proficiência em leitura, os níveis de leitura dos inquiridos foram considerados bastante reduzidos, sobretudo comparados com os de outros países da OCDE.

É certo que as investigações no âmbito escolar mostram que os inquiridos têm uma atitude claramente favorável para com a leitura, no entanto, o interesse por esta prática decresce à medida que se progride na escolaridade. Além disso, o estudo de Castro e Sousa revela que no contexto de ocupação dos tempos livres a leitura emerge como uma prática minoritária, não apenas nas faixas etárias superiores, mas em qualquer dos grupos considerados. Os autores explicam que “há uma desvalorização objetiva da leitura, dado que 65,3% dos estudantes inquiridos selecionaram como razão principal para não lerem a preferência por outras atividades” (Castro & Sousa, 1998:139). Em suma, esta investigação concluiu que apesar de a leitura ser reconhecida pelos estudantes como uma prática importante, esta atitude é de alguma forma contrariada pelas respetivas práticas, ou seja, não se

verifica uma correspondência estreita entre os princípios afirmados ao nível do discurso e as práticas culturais e de lazer em que os estudantes preferem envolver-se.

A situação precária do estado da leitura entre nós era confirmada por outros dados estatísticos internacionais, indicados por Sim-Sim (2004:12-13):

- segundo um estudo da World Association of Newspapers, a circulação de jornais diários em Portugal no ano 2000 era de uns escassos 82,7 jornais por milhar de habitantes, em contraste por exemplo, com 106,4 em Espanha, 408,5 no Reino Unido e 347,1 na Dinamarca;

- um estudo de 2001 da Eurostat aponta que 46% da população europeia dizia ler cinco a sete vezes por semana um jornal diário, sendo que os portugueses ficam muito abaixo dessa média (e muito mais distantes dos 78% dos finlandeses e suecos), com 25% a afirmar fazê-lo e 26% a dizer que nunca liam qualquer jornal;

- ainda segundo a Eurostat, ao passo que 60% dos europeus dizia ler pelo menos um livro por ano, em Portugal o número não ultrapassava os 32%.

Este último dado coincide com os números divulgados em 1999 pelo Instituto Nacional de Estatística, segundo os quais apenas 30% dos inquiridos afirmava ter lido um livro ao longo do ano anterior (Santos, 2007).

Os estudos mais recentes, no entanto, revelam já uma evolução positiva dos índices de leitura em Portugal.

É o caso do estudo *A Leitura em Portugal* (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007), realizado em 2007 pelo Observatório das Atividades Culturais, com o objetivo de proporcionar informação para a avaliação do estado da leitura em Portugal e orientar as decisões políticas no âmbito da implementação do Plano Nacional de Leitura. Neste estudo são apresentados dados sobre a forma como evoluiu a leitura (de lazer, escolar ou profissional) na população portuguesa relativamente ao precedente inquérito sociológico em Portugal realizado em 1995.

Um dos aspetos mais positivos resultantes da comparação dos dados dos dois estudos separados por doze anos é o crescimento do universo dos leitores durante esse intervalo de tempo, no que respeita aos três suportes considerados: 7% dos leitores de livros, 20% dos leitores de jornais e 6% dos leitores de revistas. Ao mesmo tempo o número total dos não-leitores caiu 62%, situando-se nos 5% face aos 12% registados em 1995.

Estes dados são ainda mais relevantes pelo facto de no plano internacional se verificar uma tendência inversa nos últimos estudos realizados: “o declínio da leitura em França (livros, jornais e revistas) e especificamente da leitura de livros noutros países” (Santos *et al.* 2007:48).

Contudo, os autores do estudo chamam a atenção para o facto de que os valores de partida em Portugal serem muito diferentes dos dos outros países. Por exemplo, excetuando-se o caso dos jornais, os valores a que se chegava em 2007 estavam ainda muito abaixo dos valores registados em França anos atrás. Se em 2007 a percentagem dos leitores de livros em Portugal passou de 53% para 57%, em França esse número já era em 1997 de 74% (e ainda assim contando com uma diminuição de 1% face a 1989 (*idem, ibidem*)).

Outra conclusão importante apresentada neste estudo (*idem*: 182-183) é que o principal fator explicativo dos hábitos e das práticas de leitura é a escolaridade: quanto mais elevada, maiores as percentagens daqueles que leem nas categorias que implicam níveis de maior exigência (leitura de livros, grandes leitores, leitura cumulativa).

Assim sendo, o aumento da escolarização das novas gerações parece traduzir-se num aumento claro dos índices de leitura de livros, jornais e revistas (em papel ou *online*) em Portugal nos últimos anos.

Em síntese, como afirma Lopes (2011), acompanhando o progresso dos níveis de qualificação e certificação escolar dos portugueses, a evolução dos dados relativos aos hábitos de leitura é bastante positiva. No entanto parece ser ainda insuficiente na aproximação às taxas de leitura registadas em outros países, nomeadamente nos países europeus.

Alarmadas pelo retrato muito desfavorável que os estudos nacionais e internacionais anteriores a 2007 traçaram da situação em Portugal no que diz respeito aos hábitos de leitura e aos índices de literacia em leitura, tanto da população em geral como da população escolar, as entidades portuguesas ligadas à educação implementaram várias medidas de promoção da leitura. No próximo ponto apresentaremos algumas dessas políticas mais emblemáticas.

3. Políticas de promoção da leitura em Portugal

O reconhecimento da importância das competências e dos hábitos de leitura para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades levou, como dissemos atrás, a que vários países, nomeadamente os que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), implementassem com carácter de urgência políticas de promoção da leitura. A importância

que esta temática vem assumindo é bem evidenciada pelo alargamento generalizado dessas políticas aos vários países, assim como pela quantidade e diversidade de projetos em cursos nessa área. Grande parte desses projetos encontra-se catalogada no estudo *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*, de Neves, Lima e Borges (2008). Segundo estes autores a globalidade das políticas e dos projetos em desenvolvimento “encontra sustentação em estudos sobre literacia e hábitos de leitura, designadamente os realizados no âmbito da própria OCDE, a nível nacional e transnacional” (p. 9).

Os mesmos autores referem que o conceito de promoção da leitura está estreitamente ligado à implementação de políticas públicas, por parte do Estado, “paralela e complementar ao sistema de ensino”, envolvendo igualmente o setor da cultura, principalmente através das bibliotecas públicas e de organizações do setor privado não lucrativo (*idem*: 10). Ou seja, trata-se de políticas culturais que “procuram envolver a sociedade civil, em múltiplas vertentes e contextos sociais que não apenas o escolar e o familiar” (*idem*: 74). Os objetivos dessas políticas relacionam-se, nomeadamente, com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização); com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular (designadamente o livro), em quantidade e/ou em qualidade; com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura (*idem*: 10).

De acordo com os mesmos autores, pode-se distinguir duas orientações diferentes nas políticas de promoção da leitura, com base em dois perfis sociais predominantes: uma, visando rentabilizar a leitura junto das pessoas com perfil mais favorável, como as mulheres, os mais escolarizados, os mais jovens, os estudantes, os profissionais técnicos, os empregados executantes; outra orientação, no sentido de incrementar os níveis de leitura entre aqueles que estão mais distantes da sua prática, como é o caso dos homens, os menos escolarizados, os mais idosos, outros não ativos que não os estudantes e, quando ativos, os operários (*idem*: 5).

Neste contexto, no que diz respeito à promoção da leitura, excluindo-se as iniciativas centradas no sistema de ensino, os autores destacam três iniciativas de âmbito nacional: o Plano Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o projeto denominado Casa da Leitura.

Este último projeto, da Fundação Calouste Gulbenkian – entidade com grande tradição na área da promoção da leitura em Portugal –, visa capacitar, através de um portal *online*, os mediadores de leitura com ferramentas teóricas e práticas suscetíveis de construir uma rede nacional de promotores de leitura infantil e juvenil (www.gulbenkian.pt).

Para tal, a Casa da Leitura apresenta a recensão de “mais de 1400 de títulos de literatura para a infância e juventude, organizados segundo faixas etárias e temas, com atualização periódica semanal”. Para além disso, desenvolve temas, biografias e bibliografias, destinadas essencialmente a pais, educadores, professores e bibliotecários, ou seja, a todos os que se podem constituir como mediadores de leitores. Complementarmente, “responde às dúvidas mais comuns, e sugere um conjunto de práticas destinadas às famílias e aos mediadores” (www.casadaleitura.org).

Quanto ao Plano Nacional de Promoção da Leitura, foi lançado em 1997 pela tutela do Ministério da Cultura, através do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), posteriormente sucedido pela Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB). Desde 2007 o seu programa de ações de promoção da leitura encontra-se diretamente ligado ao Plano Nacional de Leitura.

A sua implementação teve por objetivo criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infanto-juvenil, através de projetos e ações de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional. Neste âmbito, a DGLB desenvolve um conjunto de ações de promoção da leitura em parceria com as Bibliotecas Municipais ou com a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (promoção da leitura em estabelecimentos prisionais); produz materiais diversos de divulgação da leitura do livro, assim como uma revista dedicada aos escritores portugueses; apoia instituições que desenvolvem atividades de promoção da leitura; tem um serviço de apoio à leitura *online*.

No entanto, sendo que os dados obtidos no período 2000-2006 relativamente aos hábitos de leitura e aos níveis de literacia mantinham o nosso país numa situação bastante desfavorável, foi lançado em setembro de 2006, um plano de ação muito mais abrangente do que o anterior, mais ambicioso e multifacetado – o Plano Nacional de Leitura – pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Ministério dos Assuntos Parlamentares, e com o alto patrocínio do Presidente da República.

A inquietação geral face à situação negativa do país no que respeita à leitura, leva a que o Plano se assumia como uma prioridade política e anseie ser considerado um designio nacional, pretendendo “constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de Julho de 2006). Este objetivo concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar, mas também famílias, nas comunidades locais e noutros meios sociais. Ou seja, as suas iniciativas dirigem-se quer à população em geral, quer a grupos

delimitados por idades ou por situações específicas dos seus percursos de vida, designadamente crianças e jovens que frequentam os vários níveis de ensino e adultos inscritos em ações de educação e formação nos Centros Novas Oportunidades.

Com vista à prossecução destas finalidades, o PNL traça um conjunto de objetivos gerais, dos quais se destacam os seguintes: alargar e diversificar as ações promotoras da leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais como os hospitais e as prisões; assegurar formação e instrumentos de apoio para os técnicos (bibliotecários, professores, animadores, outros mediadores); criar e manter um sistema de informação e de avaliação do Plano. Para além disso, pretende contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura. De facto, segundo os seus responsáveis, “para responder à imperiosa necessidade de elevar os níveis de literacia e de colocar Portugal a par dos seus parceiros da União Europeia, a ação dos profissionais da Educação e da Cultura, só por si, não é suficiente”. Será necessário criar “um ambiente social propício ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura”, para o qual poderá contribuir “o debate público sobre as propostas e os efeitos do Plano Nacional de Leitura e a divulgação, através da comunicação social, dos resultados de estudos lançados no seu âmbito (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

À semelhança do que acontece com planos e programas do género desenvolvidos em outros países da OCDE, como o Plan de Fomento de la Lectura, de Espanha, o Programa Nacional de Lectura, do México, o Plano Nacional do Livro e Leitura, do Brasil, o Plan d’Action sur la Lecture à l’Ecole, do Québec, também o PNL compreende um vasto conjunto de programas e projetos dirigidos a diversos grupos-alvo, com conteúdos variados. Recorre a diferentes estratégias e procura o envolvimento de múltiplos atores sociais.

Neste âmbito, o PNL apoia-se em estruturas já existentes, com particular destaque na Rede de Bibliotecas Escolares, que tem um papel estratégico como suporte das ações de promoção da leitura nas escolas e que, pelo seu lado, se ampliou e consolidou com o desenvolvimento do Plano. Sublinhe-se que o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996, consistiu numa das primeiras grandes iniciativas de promoção da leitura no nosso país, centrado, neste caso, no sistema de ensino, e que assegura na quase totalidade das escolas do país uma biblioteca ou um serviço de biblioteca.

Também foi envolvida no PNL a Rede de Bibliotecas Públicas, que, com uma implantação efetiva no país, se constituiu também como uma estrutura de suporte e dinamização do Plano, com a sua ação continuada na área da promoção da leitura nas comunidades locais e através do apoio técnico dado às bibliotecas escolares (www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

Muitas outras entidades se associaram a vários dos projetos do PNL, constituindo-se mesmo, em alguns casos, como os seus principais promotores.

Os projetos desenvolvidos no âmbito escolar têm geralmente como alvo o conjunto do sistema de ensino, abrangendo prioritariamente todas as escolas da rede pública com níveis do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico e os seus cerca de 1 milhão e 200 mil alunos, e em alguns casos também do ensino secundário e até as escolas privadas (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

A promoção da leitura entre o público escolar assume-se como a área de ação prioritária do PNL e a leitura orientada em sala de aula como a sua atividade mais estruturante e de carácter mais contínuo (www.planonacionaldeleitura.gov.pt). Esta atividade consiste essencialmente na atribuição de um tempo específico para a leitura durante o período letivo, em que se favorece o contacto direto dos alunos com os livros.

Neste campo, o PNL criou um conjunto alargado de orientações de leitura, assim como várias listas de livros recomendados, organizadas por nível de ensino e grau de dificuldade, para leitura orientada e para leitura autónoma, que abrangem os vários níveis de ensino, estendendo-se, na base, às crianças mais novas, até aos 3 anos e, no topo, aos jovens do ensino secundário e aos adultos pouco qualificados ou com fracos hábitos de leitura, para utilização no âmbito dos Centros Novas Oportunidades. As listas integram também livros recomendados para projetos específicos a desenvolver na escola, relacionados com temas variados.

Outra iniciativa pensada para ser desenvolvido essencialmente em sala de aula é o projeto *Ler+ Jornais*, que visa despertar um maior interesse pela atualidade entre os alunos do ensino secundário, e incentivar a aquisição de hábitos de leitura, através da distribuição diária de um jornal gratuito em escolas secundárias.

Este e outros projetos de promoção da leitura de revistas e da leitura em formato digital são exemplo do carácter abrangente do PNL em termos da diversidade de suportes de leitura que promove. De facto, se alguns projetos são mais focados na utilização do livro, outros são especificamente direcionados para o incentivo à leitura de jornais e revistas, assim com para o uso das novas tecnologias (audiovisual e internet). Na verdade, em muitos dos projetos o que se verifica é a combinação dos diferentes tipos de suporte (Costa *et al.* 2011).

Ainda como forma de promover a leitura em suporte digital, o PNL disponibilizou variados recursos eletrónicos, criados em parceria com várias entidades, como o Centro de Investigação para Tecnologias Interativas (CITI) da Universidade Nova de Lisboa, a Portugal Telecom, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) ou o Ministério da Educação. Um deles é o *Clube de Leituras*, sítio eletrónico vocacionado para a criação de uma comunidade virtual de leitores, onde são divulgados

e partilhados livros e leituras. Outro é a *Biblioteca de Livros Digitais*, que integra várias dezenas de livros digitais dirigidos a crianças em idade escolar ou pré-escolar, organizados por quatro grupos etários. Há ainda o *Caminho das Letras*, um sítio que se constitui como um instrumento educativo para os educadores e as famílias, com vista a facilitar os primeiros passos das crianças na aprendizagem da leitura (Costa *et al.* 2011).

Outra iniciativa regular, e de certa forma emblemática do PNL, consiste na Semana da Leitura, que decorre anualmente em estreita articulação com a biblioteca escolar, com o intuito de celebrar a leitura. Ao longo da semana são realizadas várias atividades, como “leituras e debates nas bibliotecas; espetáculos de poesia; dramatizações; receção a convidados especiais para lerem e conversarem sobre livros; encontros com escritores, ilustradores e atores; concursos e jogos; exposição de trabalhos de crianças e jovens; decoração das escolas e das bibliotecas com poemas, citações, extratos de obras e feiras do livro” (Plano Nacional de Leitura, 2009:26).

Para além dos projetos mencionados, cujos destinatários finais são essencialmente as crianças e jovens em idade escolar, o PNL desenvolve igualmente programas de promoção da leitura entre os adultos, dos quais se destaca o projeto *Novas Oportunidades a Ler+*. Este projeto tem por objetivo incentivar o interesse e o gosto pela leitura dos adultos que frequentam os Centros Novas Oportunidades (CNO). Ou seja, destina-se especificamente à população adulta que terá menos competências e menos hábitos de leitura, por se tratar de uma população pouco escolarizada. Para além da promoção da leitura livre, da ida a bibliotecas e das comunidades de leitores, uma das propostas de intervenção no quadro dos CNO é a promoção da leitura em família. De facto, outra das linhas de ação deste projeto prende-se com o desenvolvimento de atividades que envolvam os familiares desses adultos, em particular crianças e jovens, numa estratégia integrada de promoção e incentivo à leitura, incrementando assim as competências educativas das famílias (Costa *et al.* 2011).

O alargamento sistemático da promoção da leitura às famílias e a um público adulto realiza-se através de outros projetos, como é o caso do *Ler+ para Vencer*, o *Leitura em Vai e Vem*, o *Já Sei Ler*, o *Leitura-a-par*. O primeiro, por exemplo, consiste na oferta de um livro, para ser lido em família, a cada novo aluno do 1.º ano e do 5.º ano de escolaridade, marcando a entrada dos alunos no 1.º e no 2.º ciclos do ensino básico, respetivamente.

No âmbito da leitura em contexto familiar, as ações podem partir das escolas mas também de outras entidades, como por exemplo, as unidades de saúde, que se constituem como elos de ligação às famílias, procurando incentivar a leitura das crianças junto dos pais. É o que acontece com o projeto *Ler+ dá Saúde*, que partiu de uma parceria entre o PNL, a Associação Portuguesa dos Médicos de Clínica Geral (APMCG), a Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP), e o Alto Comissariado da Saúde

(ACS), com o apoio da Direcção-Geral da Saúde (DGS), das Administrações Regionais de Saúde (ARS) e da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB).

Este projeto desenvolve-se em centros de saúde e hospitais e consiste na sensibilização para a importância da leitura e no aconselhamento de leitura em família dos pais ou outros familiares com crianças dos seis meses aos seis anos, por parte dos profissionais de saúde no decorrer de consultas de rotina de saúde infantil ou atendimentos de enfermagem.

Assim, quer através das escolas, quer com a mobilização de outros atores, o PNL propõe-se chegar às famílias de modo direto, procurando sensibilizá-las para a relevância do livro e da leitura no desenvolvimento das crianças e no sucesso escolar, assim como para a importância da leitura em contexto familiar. Visa-se desta forma promover a participação dos pais no processo de desenvolvimento de competências de literacia e do gosto pela leitura, no pressuposto de que, para se atingirem as crianças e os jovens, é fundamental mobilizar os principais responsáveis pela sua educação: não só os educadores e professores, mas também as famílias (Costa *et al.*, 2011).

Das múltiplas iniciativas do PNL já mencionadas, destacam-se os passatempos e concursos relacionados com a leitura e com a escrita, promovidos pelo Plano ou em parceria e/ou com o apoio de outras entidades, abrangendo as escolas e os alunos de todos os níveis de ensino. Enquanto alguns têm um carácter mais esporádico e estão associados a datas comemorativas ou temas específicos, grande parte deles tem um estatuto de regularidade, sendo realizados anualmente desde o início do Plano.

É neste domínio das atividades de promoção da leitura e da escrita em contexto escolar, relacionados com concursos de língua e literatura portuguesas, a nível local, nacional ou internacional, que se desenvolve o projeto *Desafios...*, numa escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, projeto que está na origem do presente trabalho de investigação e que será apresentado no capítulo seguinte. Muitos desses concursos são promovidos pelo Plano Nacional de Leitura, nomeadamente o Concurso Nacional de Leitura, sendo que a Fase de escola desse concurso está na base do projeto *Desafios...* e cuja ação será analisada em pormenor nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

O caso do projeto *Desafios...* Um estudo empírico

1. Objeto de estudo

Estabelecido o enquadramento geral da presente investigação, passar-se-á, agora, num primeiro momento, à apresentação do objeto do estudo empírico e, seguidamente, aos objetivos que se pretende atingir com esse estudo.

Elegemos como objeto para o estudo de práticas locais de promoção da leitura e da escrita – o projeto *Desafios... desafiar os jovens para a leitura e a escrita* – desenvolvido desde o ano letivo 2007/2008 pelo autor do presente estudo, em parceria com outra docente de Português, numa escola do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A investigação incidirá mais especificamente sobre o impacto nos alunos das iniciativas referentes à leitura incrementadas no âmbito desse projeto.

Caraterização da escola

A escola onde é desenvolvido o projeto em análise fica situada no Vale do Ave, e os seus alunos, como refere o seu Projeto Educativo (2006/2009) “pelas características do meio envolvente, predominantemente industrial”, pertencem na sua generalidade, a “classes sociais de baixos recursos económicos”, atingidas pelo “desemprego ocasional ou o emprego precário”. Os problemas educativos identificados no mesmo documento são o “abandono precoce no ensino básico e secundário”, “o insucesso escolar ao longo do ensino secundário”, e o “desinteresse pelos bens culturais” da comunidade servida pela escola (p. 3).

O baixo nível social e cultural do meio em que se insere a escola foi confirmado pelo estudo de caráter sociológico recentemente realizado pelo autor da presente dissertação, pela outra colega da escola, coautora do projeto *Desafios...* e por outro colega de mestrado, (Pinto, Saíde & Seixas, 2011). Nesse trabalho, em que se analisaram os dados relativos às profissões e às habilitações literárias das famílias de todos os alunos do ensino secundário da escola, concluiu-se que o nível de escolaridade médio dos pais dos alunos da escola é bastante inferior ao da média nacional, registada pelo Observatório das Desigualdades. A percentagem de pais da escola com grau de escolaridade igual ou

inferior ao 9.º ano, por exemplo, ultrapassa os 90%, o que é muito superior à mesma proporção determinada a nível nacional para a população ativa, que se situa abaixo dos 70%.

Sublinhe-se a este respeito que o impacto negativo do meio sobre o sucesso escolar parece ser muitas vezes reforçado pela própria escola, como é afirmado no último relatório PISA:

“Vivre dans un milieu socio-économique défavorisé n’entraîne pas nécessairement de mauvais résultats scolaires, mais le profil socio-économique des élèves et des établissements d’enseignement a de toute évidence un impact important sur la performance” (OCDE, 2011b:10).

Objetivos do projeto

O projeto *Desafios...*, inscrevendo-se no Plano Anual de Atividades da escola, pretende contribuir para combater os problemas acima referidos, visando prosseguir alguns objetivos do Projeto Educativo da escola, nomeadamente, “desenvolver e diversificar atividades de enriquecimento e complemento curricular, de modo a consolidar conhecimentos”; desenvolver competências e “promover o sucesso escolar e a formação integral dos alunos”; “transformar a Escola... num espaço privilegiado para a cultura”.

Essa pretensão está de acordo com as conclusões do relatório PISA (OCDE, 2011b), que refere depreender-se da análise dos dados que, embora seja difícil modificar o meio socioeconómico, é, no entanto, possível atenuar o seu impacto negativo nos resultados da aprendizagem dos alunos, como o conseguem fazer certos países.

Esta perspetiva é também defendida por Silva (2002), ao afirmar que

“Se existem graves limitações quanto ao que é possível fazer com os adultos, que não têm hábitos de leitura nem de acesso convívio à informação e à comunicação (não lêem, não frequentam Bibliotecas, muitos são analfabetos...), há que intervir decididamente a nível da escola, para que os adultos de amanhã não venham a sofrer dos mesmos males que são apontados aos adultos de hoje” (p. 25).

No entanto, existe a consciência clara de que os hábitos culturais não se alteram facilmente de um dia para o outro. Efetivamente, e de acordo com Prole (2008:4), “a criação de hábitos de leitura é um processo moroso e exige uma actividade regular e continuada em torno do livro e da leitura”, competindo à escola tudo fazer para lançar as raízes dessa mudança, incentivando o mais cedo possível as crianças e os jovens à leitura e à escrita.

São de facto várias as vozes que defendem que a escola, enquanto espaço de socialização, onde os jovens adquirem hábitos que os acompanham pela vida fora, é, um espaço privilegiado para a implantação de iniciativas para a formação de leitores e a consolidação de hábitos de leitura.

Nesta perspetiva, Silva *et al.* (2011), no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura*, defendem que compete à Escola, por um lado, criar no aluno a motivação para a leitura, e, por outro lado, desenvolver as competências necessárias para o tornar num leitor autónomo. Atuando nesse sentido, a instituição escolar não só promove o desenvolvimento de competências como também reduz assimetrias, visto que os alunos que já trazem de casa um projeto de leitor estão, do ponto de vista do sucesso escolar, em clara vantagem relativamente àqueles que o não tem. De facto, sendo que são evidentes as desigualdades existentes entre as crianças no que respeita à leitura, ao contacto com os livros, em resultado da atuação, favorável ou desfavorável, das famílias nesta área, é considerada tarefa primordial da Escola levar o aluno a encontrar motivos para querer ler, em primeiro lugar, durante o seu percurso académico e depois, ao longo da vida (Silva *et al.*, 2011).

Nesta perspetiva, o PNL advoga que, para formar leitores “é indispensável criar situações que proporcionem múltiplos contactos com livros e permitam desenvolver a competência da leitura e o gosto pela leitura” (www.planonacionaldeleitura.gov.pt). Pode ainda ler-se no sítio do PNL que “o gosto pela leitura decorre fundamentalmente das reacções afectivas resultantes do contacto com os livros”, e que no que respeita à promoção do gosto pela leitura, “o factor essencial reside na reacção afectiva positiva que se desencadeia ou não no contacto entre o leitor e o livro”. E uma vez que “um livro dá ou não dá prazer a quem o lê por motivos imponderáveis, de foro individual”, defende-se que “a primeira regra para promover o gosto pela leitura é proporcionar o contacto dos leitores com uma grande diversidade de livros, para aumentar a probabilidade de que cada um encontre os livros-chave que lhe abrirão as portas do interesse pela leitura e do hábito de ler de livre vontade (*idem*).

Embora seja consensual que, idealmente, o incentivo à leitura deve ter lugar o mais cedo possível na vida da criança, os investigadores também defendem que o leitor pode ser formado em qualquer período da sua existência. É essa a opinião de Poslaniec, que refere

“«Apprendre»: se méfier des on-dit «Tout se passe avant cinq ans» [...] Rien n’ est jamais trop tard. En changeant de comportement on peut réconcilier les enfants avec les livres, et même si cela prend du temps, leur fait découvrir le plaisir de lire. Et ce, à n’importe quel âge, car des expériences ont montré que cela était possible même avec des adultes qui n’ont jamais lu de leur vie, si les circonstances deviennent favorables” (2006:35-36).

E é com base nos princípios acima apresentados que o projeto *Desafios...* pretende dar o seu contributo para fomentar a prática da leitura, através da leitura recreativa, em contexto escolar, junto dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico e da ensino secundário,

Descrição do projeto

O projeto *Desafios...* foi concebido por dois professores de Português (como já dissemos, o autor deste trabalho e outra colega), e tem sido desenvolvido na escola em que ambos lecionam. Com o objetivo de promover a prática da leitura e da escrita, o projeto consiste na organização, divulgação, incentivo e apoio à participação dos jovens em concursos de língua e literatura portuguesa, a nível de escola, ou de âmbito regional, nacional e internacional.

Estes desafios, lançados a alunos e até a ex-alunos da escola, visam atuar mais particularmente na aquisição e desenvolvimento dos hábitos de leitura e de escrita dos alunos, ao proporcionar-lhes múltiplas e renovadas ocasiões para porem em prática a sua competência comunicativa, em situações de uso.

O projeto divide-se essencialmente em duas vertentes: por um lado a dos concursos que os responsáveis do projeto organizam; por outro, a dos concursos de âmbito regional, nacional e internacional, que os mesmos selecionam e divulgam aos alunos (e aos restantes professores do grupo disciplinar), e cuja participação incentivam, orientam e coordenam.

Para além destas tarefas, a equipa do projeto dá apoio aos alunos quanto aos vários concursos de escrita (recolha, leitura e correção dos textos e outros trabalhos) e relativamente aos procedimentos que devem observar para a candidatura aos concursos (preenchimento dos formulários, prazos, normas a seguir...).

Outra tarefa importante da equipa do projeto *Desafios...*, e que funciona como importante fator de motivação para os alunos, consiste na elaboração de diplomas de participação para todos os concorrentes, assim como na seleção e entrega de prémios aos vencedores dos diferentes concursos. Esta última ocorre numa cerimónia que integra as comemorações do *Dia da Escola*, e conta com a presença das famílias dos alunos. Parte dos prémios (livros, CDs, DVDs) é solicitada às editoras escolares, e outra parte, antes adquirida pela escola, é agora assegurada pelo subsídio de uma empresa local, que aceitou patrocinar o projeto.

A equipa procede ainda, de várias formas, à divulgação dos alunos e dos trabalhos premiados: na página *Moodle*, no jornal escolar, por meio de cartazes afixados na biblioteca da escola, e ainda na imprensa local e regional.

O Projeto apresenta características distintivas que achamos são fatores que contribuem para o seu sucesso na comunidade. Destas destacamos, a sua articulação com as atividades curriculares e a sua natureza colaborativa.

A articulação estreita entre as atividades dos concursos e as atividades letivas resulta do facto de em alguns concursos, as tarefas solicitadas (ou parte delas) serem realizadas na própria sala de aula (sendo que depois só os alunos que o desejem formalizam a sua participação). Como certos concursos se vão repetindo de um ano para o outro, os professores de Português/Língua Portuguesa foram até já incluindo algumas das atividades do projeto na planificação anual da disciplina.

É o que acontece, por exemplo, com as *Olimpíadas da Língua Portuguesa*, cujas provas são utilizadas muitas vezes, como exercícios alternativos sobre conteúdos de funcionamento da língua. Ou também com os concursos literários, em que os poemas, ou os contos, são por vezes realizados ou iniciados, revistos e divulgados em contexto de aula.

O mesmo se verifica com o Concurso Nacional de Leitura, para o qual os alunos têm de ler duas obras literárias e que podem ser as mesmas para o cumprimento do contrato de leitura. Frequentemente, a leitura destas obras interliga-se com atividades de produção escrita e de expressão oral. É o caso da leitura expressiva na aula de excertos selecionados pelos alunos, dos fóruns de leitura, dos debates sobre temas das obras... Outras vezes ainda, a leitura pode estar associada a práticas que impliquem a articulação de múltiplas competências (realização de portefólios e blogues de leitura, produção de documentos áudio ou vídeo sobre as obras...). Por vezes, verifica-se também a articulação com outros projetos dinamizados na escola, selecionando-se, por exemplo, obras literárias que abordem temas relacionados com esses projetos.

A importância da interligação entre a instrução e as práticas autênticas e recreativas de leitura e de escrita é sublinhada por vários investigadores. É o caso de Irvin, Meltzer e Dukes (2007), que afirmam:

“Becoming skilled readers, writers, speakers, listeners, and thinkers requires ample opportunity for practice, authentic reasons for communicating, and effective instructional support.

To achieve competence in literacy, students must be motivated to engage with literacy tasks and to improve their proficiency as readers and writers. Instruction and practice then provide the coaching and feedback necessary to gain competence. Increased competence inspires continued motivation to engage. This cycle supports improved student achievement” (2007, s/p).

Sendo assim, as autoras concluem que o papel da escola é assegurar que este ciclo de combinação entre envolvimento e instrução seja proporcionado por todos os professores a todos os alunos. Outro aspeto a realçar é o facto de o projeto *Desafios...* assentar numa forte base colaborativa, desde a sua génese até à sua implementação, envolvendo todos os docentes do grupo de Português da escola. Além disso, associa-se a outras iniciativas da escola, como é o caso do *Projeto de Educação para a Saúde*, e o de outras entidades, como o *Plano Nacional de Leitura*, a *Casa Museu de Camilo...*

Por outro lado, o projeto funciona em parceria com a biblioteca da escola, com a biblioteca municipal, e conta com o contributo de uma junta de freguesia, de editoras escolares e não escolares, e, mais recentemente, de uma empresa industrial local.

Esta interligação constante, para além de um contributo instrumental de apoio ao projeto, tem um alcance mais amplo, que é a integração efetiva da escola na comunidade, estreitando os laços entre ambos, e que constitui outro dos objetivos do Projeto Educativo da escola.

No que respeita a essa ligação com a comunidade é também relevante realçar o facto de ex-alunos da escola continuarem a participar nos concursos divulgados pelo projeto, sendo que alguns deles têm, inclusive, sido premiados a nível nacional.

A génese do projeto *Desafios...*, no ano 2007/08, funda-se no propósito dos seus responsáveis de formalizar o conjunto de atividades relacionadas com concursos de língua e literatura por eles realizadas ao longo dos anos anteriores, e assim passar a integrá-las no Plano Anual de Atividades da escola. Dessas ações destaca-se a organização da Fase de escola do Concurso Nacional de Leitura, promovido pelo PNL desde o ano 2006/07. O desenvolvimento dessa fase do concurso, que constitui a atividade emblemática do projeto, desdobra-se em múltiplas tarefas: leitura e seleção de quatro obras a ler pelos alunos (duas para cada nível de ensino), divulgação do concurso, inscrição dos participantes, aquisição das obras, elaboração e correção das provas, apuramento dos resultados, sua comunicação ao PNL, aquisição das obras selecionadas para a Fase distrital do concurso, e acompanhamento dos alunos na sua deslocação para a realização dessa prova.

A equipa do projeto *Desafios...* decidiu adotar a organização da Fase escola do Concurso Nacional de Leitura, por considerar que a sua articulação com o contrato de leitura e a leitura recreativa preconizados pelos programas das disciplinas de Português/Língua Portuguesa pode servir de incentivo para que os alunos pratiquem essas leituras. E espera-se que essas experiências de leitura contribuam para despertar ou reforçar o gosto da leitura, e levem à prática da leitura regular dentro e fora do âmbito escolar, e idealmente, ao longo da vida.

Como meio de proceder à divulgação dos concursos e à coordenação das atividades, foi criada uma página na plataforma *Moodle* da escola em que é apresentada toda a informação sobre os concursos que vão sendo selecionados, nomeadamente, os prazos, as modalidades, os requisitos, os prémios.

No que diz respeito mais especificamente ao Concurso Nacional de Leitura, foi criado o blogue *Concurso Nacional de Leitura na ESPBS* (<http://cnlespbs.wordpress.com/>) em que este é

divulgado, com o fim igualmente de fomentar e apoiar a participação dos alunos na Fase de escola da competição.

Decidimos recorrer às tecnologias da informação e da comunicação por este meio se revestir de inúmeras potencialidades, tanto para a divulgação como para a participação de todos os alunos da escola nas diversas atividades do concurso.

O blogue, em constante atualização, divulga (para além de todos os dados do regulamento e calendário do concurso) informação variada, e em diversos formatos, relativa às obras a ler pelos alunos: imagens da capa e contracapa; sinopses; excertos em formato de texto, de áudio e de vídeo dos livros; informações biográficas e bibliográficas dos autores; documentos sobre factos e personagens reais que inspiraram algumas das obras; outras curiosidades sobre as obras... Além disso, também são incluídos comentários diversos sobre as obras, do próprio autor, de leitores anónimos, de críticos literários, e especialmente dos alunos da escola, que, à medida que vão lendo as obras, os enviam para o blogue.

Espera-se que estas informações, de diversa natureza, despertem a curiosidade dos alunos e sirvam, portanto, de incentivo para a leitura das obras divulgadas. Para além disso, vários estudos, como é o caso do PISA, destacam que a proficiência em leitura é incrementada pelo contacto dos alunos com textos de diferentes géneros e em diferentes suportes.

No blogue, também são publicados a correção das provas da Fase de escola, a lista dos alunos vencedores, assim como o vídeo do testemunho pessoal de alguns alunos, que dão conta da sua participação na Fase distrital e nacional do concurso, e que funciona, assim, como incentivo à participação dos colegas.

A equipa do projeto considerou importante publicar no blogue estes testemunhos, pois tal como é referido por vários investigadores, um dos meios mais eficazes de incentivar os alunos a ler é ouvir os seus pares falar com entusiasmo sobre as suas experiências de leitura. Esta pressão dos pares (“peer pressure”) é realçada, por exemplo, por Krashen (2004), que sustenta que os alunos se sentem impelidos a ler o que os colegas estão a ler.

Para além dos participantes no concurso, muitos outros estudantes – quer alunos pertencentes à escola, quer de fora –, elaboram comentários acerca dos livros selecionados, funcionando portanto o blogue como espaço de intercâmbio e de debate, e constituindo, como afirma Prole (2008:3-4), “um prolongamento da própria leitura e sempre em interacção com esta”. De acordo com o mesmo autor, ao sentirem que as suas opiniões acerca das obras são lidas e valorizadas pelos colegas, os jovens “entusiasmam-se com o trabalho que desenvolvem, sentem-no como seu e isso

reforça o seu sentimento positivo relativamente à leitura e aprofunda a compreensão leitora” (*idem, ibidem*).

Ademais, na medida em que o desenvolvimento do blogue conta com a participação dos próprios destinatários, estes assumem-se, ainda de acordo com este autor, “como sujeitos activos, motores do próprio processo e não meros espectadores [...] relativamente à actividade desenvolvida” (*idem*: 5).

O recurso às TIC, para além da sua utilidade prática para o projeto e do seu potencial de motivação, não se circunscreve aos objetivos dos concursos. Na verdade, visa também desenvolver nos alunos outras competências, nomeadamente de literacia digital. Segundo Valente e Osório (2007:31), a integração das “tecnologias ‘da moda’ no processo de aprendizagem traz inúmeras e inquestionáveis vantagens, que devem ser equacionadas de uma forma séria”.

Tal é o caso dos blogues “educativos” que constituem uma poderosa ferramenta pedagógica para todos os níveis de ensino (Peres, 2006). Os blogues, sobretudo quando se baseiam em estratégias colaborativas, de intercâmbio, de partilha e de debate, podem contribuir eficazmente para a autoaprendizagem do aluno, desenvolvendo a sua autonomia, o espírito crítico e a capacidade de reflexão. Constituem, desse modo, espaços privilegiados para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, cabendo “ao professor, testar e otimizar esta ferramenta” (Carvalho *et al*, 2006:17). O professor deixa, portanto “de ser aquele que apenas ensina, para passar a ser, sobretudo, aquele que (co)aprende e promove a aprendizagem” (Ponte, 2000:28).

A importância da introdução das TIC no sistema educativo é também destacada pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2003), que refere tratar-se “de um desafio decisivo”, sendo fundamental a escola e a universidade se manterem no centro desta “profunda transformação que afecta o conjunto da sociedade”. Neste relatório afirma-se ainda que “a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação” será indubitavelmente “um factor determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural” (*idem*: 163).

Assim, o mesmo relatório defende que é indispensável que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio das TIC a fim de “não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais”. Acrescenta que a revolução mediática, ao possibilitar a intercomunicação permanente de ideias, emoções e sentimentos “abre ao ensino vias inexploradas”, criando uma nova configuração da cultura e do discurso pedagógico (*idem*: 164-165).

Para além do mais, pretendia-se também com a criação do blogue que o entusiasmo dos alunos pelas TIC contribuísse para os motivar para a leitura e a escrita, uma vez que estas ferramentas ajudam, em muitos casos, a “desinibir e, automaticamente, [a] facilitar a comunicação” (Miranda, 2005:5). É essa também a opinião de Irvin *et al.* (2007), que sustentam que “the use of technology is often highly motivating to adolescents in terms of getting them to read and write more carefully and with more effort” (s/p).

Relativamente à participação dos alunos no Concurso Nacional de Leitura, o blogue assume particular importância no que respeita às fases preparatória e valorativa da leitura (Silva, 1989). Segundo este autor, as atividades propostas para a primeira fase da leitura pretendem reduzir ao mínimo aquilo que, no interior do texto, possa servir de barreira à compreensão do leitor, como é o caso de sentidos de vocábulos ou expressões que não domina, ou alusões culturais que não possui (ou não lhe ocorrem) aquando da leitura.

É essencialmente este tipo de dados que o blogue criado no âmbito deste concurso pretende facultar aos alunos, como informação variada (textos, imagens, vídeos, registos áudio) acerca de factos ou personagens reais que serviram de base a certas obras, acerca da época retratada, acerca dos autores...

O blogue permite assim um contacto com um leque bastante variado de géneros de textos, verbais e não-verbais, literários e não literários, cuja importância é realçada pelos programas curriculares e por diversos autores, como é o caso de Cassany (2009). Para este autor é fundamental que os alunos leiam textos variados, que tragam para a aula o que leem e escrevem fora da aula, permitindo assim a interligação de literacias institucionais, formais, com literacias vernáculas, informais.

Cunningham e Stanovich (1998) defendem uma posição semelhante, afirmando que todos os alunos precisam do maior número possível de experiências de leitura, o que é indubitavelmente importante para o incremento das suas competências verbais “because the act of reading” (p. 147).

Ainda segundo Silva (1989:63), a fase valorativa da leitura consiste, “sobretudo, numa tomada de posição crítica, e portanto, pessoal, por parte do receptor-leitor, tomando como ponto de partida os elementos do texto.” Corresponderão às atividades desta fase os comentários pessoais dos alunos, inseridos no blogue, acerca das obras que leram para o concurso.

Cassany (2009) sublinha a necessidade de se incrementar estas práticas de literacia crítica, estimulando os alunos a reconstruir a ideologia dos textos, ou seja, a compreender os pontos de vista do autor e a confrontá-los com os seus. Em consonância com esta posição estará o programa de

Português do ensino secundário, que destaca a importância desta modalidade de leitura, por contribuir para o desenvolvimento de capacidades críticas que são fundamentais para a competência de formação para a cidadania (Coelho, 2001).

Ou seja, à escola compete criar condições para desenvolver conhecimentos e competências que, em última instância, possam render fora da escola (Dionísio, 2008). Assim, o seu objetivo deverá ser, para além do incremento dos hábitos de leitura, a formação de leitores numa perspetiva de literacia crítica: “questionadores das realidades à sua volta, participantes activos na mudança social” (Dionísio, 2005:73).

Além disso, aliar a prática da escrita à da leitura e partilhar no blogue as suas impressões de leitura com outros leitores leva a que essas produções escritas se tornem significativas para os alunos, o que vem ao encontro do que é igualmente preconizado pelos programas de língua materna, como se pode verificar no de Português do ensino secundário:

“Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções. A interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita [...]. Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas” (Coelho, 2001:21).

Também Otilia Sousa (2007:55) realça a importância da “reflexão partilhada sobre a experiência de leitura” para aumentar o gosto pela leitura. Segundo a autora, a leitura e a discussão de leituras entre pares é igualmente fundamental para a criação de espaços de análise e de reflexão próprios, para a descoberta do outro e do modo como ele reage ao que lê, para a aprendizagem de temas significativos da vida humana, enfim, para o crescimento do aluno.

Irvin *et al.* (2007) defendem uma opinião semelhante, sustentando que os professores devem proporcionar aos alunos

“interact with text and with each other about text in ways that stimulate questioning, predicting, visualizing, summarizing, and clarifying, preferably in the process of completing authentic tasks (tasks with a personal purpose or for a larger audience than the teacher)” (s/p).

Assim, as atividades do Concurso Nacional de Leitura, sobretudo através do blogue, consistem frequentemente em práticas promotoras de aprendizagens significativas em que se verifica constantemente a interligação de saberes, e que se baseia numa “contínua interacção *com* textos, *sobre* textos e *por meio de* textos” (Dionísio *et al.*, 2007:48).

Também o relatório do PISA 2009 (OCDE, 2011a) salienta a importância dessa leitura multimodal, referindo que os dados permitem concluir que os alunos que se envolvem em múltiplas atividades de leitura *online* são leitores mais competentes do que os que não se dedicam a tais práticas.

Em síntese, as variadas atividades associadas ao projeto *Desafios...*, e nomeadamente ao blogue que o consubstancia, procuram desenvolver as diferentes literacias em ligação com o desenvolvimento do pensamento crítico e das estratégias de aprendizagem, que a preparação e a execução dessas tarefas implicam. A importância destes dois fatores para o desenvolvimento do leitor competente é destacado no relatório PISA 2009 (OCDE, 2011a), segundo o qual a prática da leitura recreativa é particularmente benéfica se for acompanhada do pensamento crítico e de métodos de leitura estratégica.

2. Objetivos do estudo

Demarcado o objeto de estudo, definiu-se como objetivo geral da investigação conhecer o impacto do projeto *Desafios...* nos sujeitos que nele participam ou participaram, quanto às suas práticas de leitura.

Para dar resposta a esta questão pretendeu-se comparar as atitudes dos sujeitos face à leitura antes e depois da sua participação no concurso. Assim, procurou-se conhecer, por um lado, os hábitos e atitudes dos sujeitos que participaram no projeto no que respeita à leitura e o seu passado quanto à sua participação em concursos de língua portuguesa, e, por outro lado, identificar as perceções dos alunos do impacto da sua participação no concurso quanto às práticas pessoais de leitura, à sua relação com a disciplina de língua materna e ao sucesso escolar.

Também pareceu importante saber se o projeto tem tido alguma influência nos hábitos de leitura da generalidade dos alunos da escola, e para tal, definiu-se como objetivo verificar, com base nas requisições da biblioteca escolar, se existia uma correlação entre os autores mais lidos e os autores cujas obras são objeto de leitura no Concurso Nacional de Leitura – Fase de escola, promovido pelo Projeto.

Para além de conhecer o impacto deste projeto nos sujeitos, pretendeu-se também compreender o que os leva a aderir a este tipo de atividades. Para tal, procurou-se identificar as motivações dos alunos para a participação no concurso de leitura, os fatores facilitadores dessa participação e ainda os modos eficazes da divulgação do concurso.

Pretendemos, ainda, conhecer melhor os alunos que participaram no concurso, quer os seis da amostra a que foi realizada a entrevista, a nível da caracterização socioescolar, quer o universo dos alunos concorrentes, a nível da sua distribuição por género e por nível de escolaridade.

Espera-se, assim, que o estudo permita, essencialmente, a avaliação do projeto *Desafios...*, no que respeita às atividades de leitura, possibilitando uma melhor monitorização e gestão do projeto, e, consequentemente, o seu aperfeiçoamento.

3. Natureza do estudo e procedimentos metodológicos

A fim de dar resposta aos objetivos acima apresentados, a investigação empírica assumiu a modalidade de estudo de caso, pois, de acordo com Carmo e Ferreira, referindo Yin (1998:216), “o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ ou ‘porquê’”. Para além disso, trata-se de “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006:2). Assim, o estudo de caso pode ser caracterizado como um modelo de análise intensiva de uma entidade ou situação bem definida (caso). Tal metodologia de investigação, “flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Correia, 1995:16), e não tem como propósito generalizar os resultados obtidos, mas antes conhecer profundamente casos concretos e particulares.

Foi, portanto, nesta perspetiva que o presente estudo foi desenvolvido, procurando analisar de forma aprofundada o seu objeto de investigação — o projeto *Desafios...* —, e mais precisamente o impacto nos alunos das atividades de leitura realizadas no âmbito desse projeto.

O quadro da presente investigação, que decorreu no ambiente natural da escola, é de natureza qualitativa, tendo em conta as afirmações de Bogdan e Biklen (1994), de que os investigadores que

utilizam metodologias qualitativas se interessam mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; ou seja, o investigador procura, acima de tudo, tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. O método qualitativo visa, portanto, de acordo com esses autores, apreender o caráter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas. Esta perspectiva é também defendida por Almeida e Freire (2000:29), segundo os quais a investigação qualitativa, que “tem vindo a ganhar importância nos últimos anos, face à maior abrangência da sua análise”, concebe a realidade social como sendo múltipla e complexa, procurando compreendê-la do ponto de vista dos participantes e estabelecer conclusões contextualizadas. Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados, que são essencialmente de caráter descritivo.

3.1. Instrumentos de recolha e análise de dados

No quadro metodológico atrás traçado, foram recolhidos dados de natureza distinta: de inquirição por entrevista e informação quantitativa de fonte documental.

A opção pela entrevista baseou-se em recomendações metodológicas que sustentam ser a esta técnica o instrumento adequado para recolher, através da palavra e de forma compreensiva, elementos empíricos relativos ao sentido que os atores dão a acontecimentos com os quais se confrontam e às suas práticas (Quivy & Campenhoudt, 1992:194-195).

Os limites inerentes a uma dissertação de mestrado, por um lado, e, por outro lado, a natureza qualitativa da investigação, que se centra em “amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados intencionalmente” (Carmo & Ferreira, 1998:191), determinaram que a amostra fosse bastante reduzida e não probabilística. Segundo estes autores, esta técnica de amostragem pressupõe que a escolha seja realizada de forma intencional (e não aleatória), “de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador” (*idem, ibidem* 192), ou seja, de forma a obter casos ricos em informação e adequados aos objetivos da investigação (Ruquoy, 1997:103). Assim, embora com a consciência da fragilidade decorrente da não representatividade estatística da amostra, entende-se que esse problema é superado pela possibilidade de captar ideias e tendências gerais consideradas relevantes para os objetivos qualitativos do estudo.

No presente caso, a amostra a que foi aplicada a entrevista, foi constituída por 6 alunos, de um universo de 133 que participaram na primeira fase (Fase de escola) da 6.^a edição do Concurso Nacional de Leitura, no ano de 2011/12.

Optou-se pela entrevista de tipo semiestruturada, pois, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), esta modalidade permite que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes, e possa exprimir opiniões pessoais com recurso a formas próprias de expressão e aos seus quadros de referência. Desta interação verbal, semelhante a uma conversa, o investigador pode extrair uma compreensão rica do fenómeno a estudar. Este tipo de entrevista possibilita, por outro lado, manter algum controlo sobre as respostas dos entrevistados, prevenir desvios dos temas a investigar, permitindo a introdução de temas que os próprios não abordem e o aprofundamento de matérias menos claras. Bogdan e Biklen (1994:134) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.

Tendo presente estes pressupostos, elaborámos um guião orientador da entrevista, organizado de forma a obter os dados mais pertinentes para responder aos objetivos da investigação, Para além destes objetivos gerais, o guião apresenta os objetivos que se pretendia atingir especificamente com a entrevista, e que consistiam, essencialmente, em conhecer

- i) os hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura;
- ii) o passado dos alunos quanto à sua participação em concursos de língua portuguesa;
- iii) as motivações dos alunos para a participação no Concurso Nacional de Leitura, mais especificamente, na Fase de escola dessa competição;
- iv) os modos eficazes na divulgação do concurso;
- v) as perceções dos alunos relativamente ao impacto da sua participação no concurso quanto às práticas pessoais de leitura, à sua relação com a disciplina de língua materna e ao sucesso escolar.

Decorrentes de cada um dos objetivos específicos foram formuladas questões gerais, no total de oito, que exigissem alguma exploração de ideias, evitando-se perguntas que pudessem ser respondidas por “sim” e “não”. Para além disso, houve necessidade de completar algumas questões com alguns tópicos de ajuda (anexo I).

Assim, por exemplo, para sabermos as motivações para a participação no Concurso Nacional de Leitura, formulámos a pergunta geral “O que é que mais te motivou a participar no concurso”? Mas a fim de obtermos uma resposta o mais completa possível, previmos algumas hipóteses, como, o gosto pela competição; a possibilidade de melhorar a classificação da disciplina de Português; o facto de outros colegas participarem; o facto de o concurso motivar para o cumprimento do contrato de leitura

da disciplina de Português/Língua Portuguesa; de proporcionar a oportunidade de partilhar com outros colegas da escola opiniões sobre as obras lidas; o recurso às TIC como forma de divulgação das obras literárias. Estes tópicos de ajuda serviriam para convocar eventualmente certos fatores relevantes mas não mencionados inicialmente pelo aluno na sua resposta à questão geral.

Seguindo as recomendações de Quivy e Campenhoudt (1992), as entrevistas foram administradas aos sujeitos num ambiente informal, procurando sempre deixar os alunos responderem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista.

A entrevista foi gravada em formato áudio, para evitar intimidar demasiado o entrevistado (em relação à gravação em vídeo), e proporcionar um registo fiel da informação recolhida, que, assim, será sempre verificável.

Para além destes dados de cariz qualitativo obtidos com a aplicação da entrevista, procedemos, como já referido, à recolha de informação quantitativa de fonte documental:

- i) dados socioescolares dos alunos entrevistados, constantes das fichas de matrícula arquivados nos serviços administrativos da escola, para obtermos uma primeira caracterização dos sujeitos da amostra;

- ii) dados dos relatórios anuais do projeto *Desafios...* relativos à participação dos alunos no Concurso Nacional de Leitura – Fase de escola, no ano letivo 2011-12 (número de concorrentes, distribuição por nível etário, nível de escolaridade, sexo) e confrontámo-los com os dados de edições anteriores do concurso, a fim de caracterizarmos o universo geral dos alunos que participaram nesta atividade, assim como a sua evolução ao longo dos anos da existência do concurso;

- iii) dados disponíveis no blogue da biblioteca da escola, nomeadamente, o número total de requisições e a lista dos três autores mais lidos ao longo de cada período letivo, com a designação de TOP+, a fim de determinarmos o peso das requisições das obras selecionadas para a Fase de escola do Concurso Nacional de Leitura no volume geral das requisições da biblioteca (os dados dos últimos referem-se aos anos letivos 2008/09 a 2011/12, que correspondem ao período de consolidação do concurso na escola, e, portanto, àquele em que se tem registado um número mais significativo de participantes).

3.1.1. A análise do conteúdo das entrevistas

Quivy e Campenhoudt (1992:220) salientam que a maior parte dos métodos de análise das informações está dependente de um de dois procedimentos metodológicos: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. Como no presente estudo os dados recolhidos através da entrevista são, como já foi mencionado, de natureza qualitativa, foram analisados através da análise de conteúdo, e em seguida interpretados, tendo como orientação as questões de investigação e como sustentação a revisão da literatura.

Um dos primeiros passos da análise do nosso conteúdo consistiu no processo da categorização, definida por Bardin (2003:117) como “a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação, seguida pelo agrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos”. Ou seja, consiste na passagem dos dados em brutos para a forma de dados organizados.

Para tal, definimos 5 dimensões de análise, correspondentes a cada um dos 5 objetivos específicos da entrevista, subdividindo-se algumas delas em várias subdimensões, como ilustra o quadro 1.

Seguidamente foram formuladas categorias relativas a estas dimensões e subdimensões (anexo II). No nosso caso, algumas categorias foram definidas *a priori*, de acordo com as respostas previsíveis dos sujeitos às questões da entrevista, que frequentemente correspondem aos tópicos de ajuda formulados. No entanto, outras categorias foram determinadas *a posteriori*, com base nas leituras repetidas das entrevistas, designadas por Bardin “leituras flutuantes”, constituindo-se portanto como categorias emergentes (Bardin, 2003).

Assim, por exemplo, relativamente à primeira dimensão da entrevista “Hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura”, para a primeira subdimensão “Frequência prévia da leitura recreativa”, definimos inicialmente as categorias “alto”, “médio” e “baixo”. No entanto, como nenhum dos sujeitos entrevistados referiu ter poucos hábitos de leitura, eliminámos a categoria “baixo”.

Esclareça-se que as repostas dos entrevistados foram associadas a cada uma das categorias por um processo de interpretação do seu discurso, através do que se considera “indicadores”. Por exemplo, no que respeita à dimensão “Motivações para a participação no concurso de leitura”, numa resposta “Porque já tinha participado, no ano passado... por curiosidade, e... gostei” (aluna 8), as expressões “já tinha participado” e “gostei” funcionam como indicadores que levaram a inserir a resposta na categoria “experiência positiva em edições anteriores”. Por outro lado, este é outro

exemplo de categoria emergente, uma vez que não fora prevista pelo investigador antes de aplicar e ler as entrevistas.

Quadro 1: Dimensões e subdimensões definidas segundo os objetivos da entrevista

Objetivos específicos da entrevista	Dimensões	Subdimensões
Conhecer os hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura.	1. Hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura	1.1. Frequência prévia da leitura recreativa
		1.2. Género de leitura
Conhecer o passado dos alunos quanto à sua participação em concursos de língua portuguesa.	2. Participação em concursos de língua portuguesa e literatura	2.1. Participação anterior noutros concursos de língua e literatura
		2.2. Participação anterior no Concurso Nacional de Leitura
		2.3. Participação posterior noutros concursos de língua e literatura
Identificar as motivações dos alunos para a participação no Concurso Nacional de Leitura – Fase de escola.	3. Motivações para a participação no concurso de leitura	
Identificar os modos mais eficazes na divulgação do concurso.	4. Modos mais eficazes de divulgação do concurso	
Identificar as perceções dos alunos relativamente ao impacto da sua participação no concurso quanto às práticas pessoais de leitura, à sua relação com a disciplina de língua materna e ao sucesso escolar.	5. Impacto da participação no concurso	5.1. Quanto ao desempenho escolar
		5.2. Quanto às práticas pessoais de leitura
		5.3. Quanto à relação com a disciplina de língua materna

Com o intuito de, na apresentação dos dados, identificarmos facilmente os sujeitos entrevistados, mantendo o seu anonimato, atribuímos um número a cada um, de 7 a 12, de acordo com o ano letivo que cada um frequenta, sendo que o algarismo 7 corresponde ao aluno do 7.º ano, 8 ao do 8.º ano, etc. Embora a catalogação dos sujeitos por meio de um número possa ser considerada uma forma pouco dignificante de se lidar com pessoas, optámos por fazê-lo visto que apresenta a vantagem de permitir identificar imediatamente o ano de escolaridade do aluno entrevistado.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, a partir da sua gravação, procurando manter-se a fidelidade dos discursos dos sujeitos entrevistados, as pausas, as repetições, as hesitações, evitando-se qualquer tipo de alteração. Usaram-se as reticências para indicar as pausas. Este processo, embora moroso, proporcionou um contacto atualizado e próximo dos dados e, portanto, um domínio geral e um conhecimento aprofundado de toda a informação obtida, o que se tornou extremamente útil na fase de categorização da informação.

Os dados provenientes das entrevistas foram então organizados e sistematizados, como referem Bogdan e Biklen (1994), com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros.

Nesse sentido, o conjunto de dados foi sujeito à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução (através do sistema de categorização), com o objetivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação (Vale, 1986).

Para Bardin (2003), a análise de conteúdo é

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Vale (2004:11), por sua vez, baseando-se em Wolcott, indica três componentes no processo analítico: descrição, análise e interpretação. A descrição é o processo de escrita dos dados originais registados nas observações feitas pelo investigador. A análise é o momento da organização de dados, que visa procurar os aspetos essenciais e identificar as relações entre eles. Finalmente, a interpretação é o processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Neste contexto, acresce referir que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que, segundo o mesmo autor (Vale, 1986:103), “exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados”. É essa explicitação dos procedimentos que se procurará realizar neste ponto do trabalho, pois este é um passo importante para a validação e a fidedignidade das informações que se apresentam numa investigação.

3.2. Os sujeitos do estudo

Como atrás explicámos, a investigação empírica baseou-se, em parte, na informação recolhida pela inquirição por entrevista a 6 alunos do universo dos 133 participantes da Fase de escola

do Concurso Nacional de Leitura, edição 2011-12, da escola em que se desenvolve o projeto *Desafios...*. Esta amostra de 6 alunos foi definida de modo a obtermos o máximo de heterogeneidade possível quanto ao nível de escolaridade dos entrevistados, ao sexo, aos resultados escolares, à sua participação noutros concursos promovidos pelo projeto *Desafios...*, à repetição ou não da sua participação no Concurso Nacional de Leitura em edições anteriores, aos resultados alcançados nesse(s) concurso(s). Esta diversidade de sujeitos entrevistados não teve por objetivo a sua comparação, mas visou perceber até que ponto as motivações e o impacto da participação naquela atividade de leitura eram uniformes.

Para selecionar a amostra, de acordo com estes critérios, consultámos as pautas de avaliação final do 1.º período do ano 2011/12, disponibilizadas pela secretaria da escola, assim como os relatórios das atividades do projeto *Desafios...* e os resultados da Fase de escola do Concurso Nacional de Leitura desse mesmo ano.

Com base nestes princípios, escolhemos um aluno de cada ano de ensino, três do 3.º ciclo do ensino básico e três do ensino secundário, sendo que dois são rapazes e quatro raparigas. Os alunos do ensino básico frequentam todos o ensino regular; quanto aos alunos do ensino secundário, um é do ensino profissional e dois do ensino científico-humanístico. Destes, uma aluna frequenta o curso de Línguas e Humanidades e outra, o curso de Ciências e Tecnologias. Por outro lado, escolhemos alunos que tivessem obtido um resultado pelo menos razoável na prova do Concurso Nacional de Leitura, a fim de nos dar garantias de que leram as duas obras sobre as quais incidia a prova. Significa isto dizer que tinham de ter obtido pelo menos 15 respostas corretas nas 20 questões de resposta múltipla e ter evidenciado conhecimento suficiente da(s) obra(s) no item de resposta aberta extensa.

Quando mais do que um aluno preenchia os critérios acima referidos, selecionámos o aluno pela ordem alfabética.

Depois de selecionados os 6 alunos a entrevistar, de acordo com os critérios acima enunciados, averiguámos, com base na Ficha Individual do Aluno facultada pelos serviços administrativos da escola, a profissão e as habilitações literárias dos pais, a fim de verificarmos se predominaria um determinado nível sociocultural das famílias dos alunos da escola que participaram no Concurso Nacional de Leitura.

Neste domínio, verificou-se que o nível de escolaridade dos doze pais é bastante baixo: só um deles é licenciado, sendo que todos os outros frequentaram apenas o ensino básico. Destes, a maioria (sete) concluiu o 2.º ciclo, dois ficaram-se pelo 1.º ciclo, e dois terminaram o 3.º ciclo.

A distribuição dos pais destes alunos de acordo com as habilitações literárias corresponde genericamente àquela que se determinou para a globalidade dos pais dos alunos do ensino secundário da escola, no estudo já citado em ponto anterior (Pinto, Saíde & Seixas). De facto, nesse trabalho, concluiu-se que a percentagem de pais com grau de escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano é muito elevado, superior a 90%, o que corresponde basicamente à situação dos pais dos alunos inquiridos. A título de comparação, registe-se que essa proporção a nível nacional, determinada para a população ativa, é bastante inferior, fixando-se abaixo dos 70%, de acordo com o Observatório das Desigualdades (CIES, 2010). Relativamente ao desempenho dos alunos selecionados para a entrevista na disciplina de Língua Portuguesa/Português, e com base nas pautas de avaliação sumativa do 1.º período do ano letivo 2011/12, verificámos que o nível é apenas mediano. De facto, na avaliação sumativa do primeiro período, um dos alunos do ensino básico obteve o nível 4 e os restantes o nível 3; quanto aos alunos do ensino secundário, a dois deles foi atribuído a classificação de 12 valores, enquanto a média do outro aluno é de 15 valores².

Tabela 1 – Caracterização dos alunos entrevistados

Código do aluno	Ano de escolaridade	Sexo	Idade	Nível/ classificação do 1.º período	Nível de escolaridade dos pais	
					Pai	Mãe
7	7.º ano	feminino	12	4	2.º ciclo	Ensino superior
8	8.º ano	feminino	14	3	2.º ciclo	2.º ciclo
9	9.º ano	masculino	15	3	3.º ciclo	2.º ciclo
10	10.º ano	feminino	15	12	3.º ciclo	1.º ciclo
11	11.º ano	feminino	16	12	2.º ciclo	1.º ciclo
12	12.º ano	masculino	19	15 ¹	2.º ciclo	2.º ciclo

Perante esta caracterização, pode-se concluir que este concurso de leitura não tem um carácter elitista. Com efeito, as atividades de leitura aí levadas a cabo são suscetíveis de atrair diferentes tipos de alunos e não apenas os que têm um nível elevado de desempenho à disciplina de língua materna ou os que são oriundos de famílias de nível social e cultural mais alto.

1. Dado que o aluno frequenta um curso profissional, a classificação apresentada corresponde à média arredondada da classificação dos vários módulos realizados.

CAPÍTULO III

O projeto *Desafios...* A leitura em concurso

Neste capítulo, procederemos à apresentação e análise dos dados que recolhemos para a presente investigação, que, lembramos, tem por objeto um projeto de promoção da leitura em contexto escolar – o projeto *Desafios...* e visa conhecer i) quem são os sujeitos que participam nas atividades de leitura do projeto; ii) as motivações que os levam a envolver-se nelas; iii) o impacto nos alunos dessa participação, no que respeita quer às suas práticas de leitura, à sua relação com a disciplina e ao sucesso escolar.

Começaremos por apresentar e interpretar as respostas obtidas pela inquirição por entrevista a seis alunos que participaram na edição 2011-12 do Concurso Nacional de Leitura – Fase de escola, que consiste na principal iniciativa de promoção da leitura do projeto em análise.

Seguidamente, passaremos à análise de informação de fonte documental, nomeadamente, dados da biblioteca da escola relativos aos autores mais lidos e ao volume de requisições em cada período letivo, e dados do projeto *Desafios...* sobre os participantes das várias edições do Concurso Nacional de Leitura – Fase de escola.

No final do capítulo, exporemos uma síntese das conclusões extraídas da análise dos diferentes tipos de dados.

1. Radiografia da participação

Como referido atrás, o instrumento privilegiado para obtenção de informação que nos permitisse prosseguir os objetivos da investigação foi a inquirição por entrevista, com a qual pretendíamos conhecer, especificamente:

- i) os hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura;
- ii) o passado dos alunos quanto à sua participação em concursos de língua portuguesa;
- iii) as motivações dos alunos para a participação no Concurso Nacional de Leitura, mais especificamente, na Fase de escola dessa competição;

iv) os modos mais eficazes na divulgação do concurso;

v) as percepções dos alunos relativamente ao impacto da sua participação no concurso quanto às práticas pessoais de leitura, à sua relação com a disciplina de língua materna e ao sucesso escolar;

Por isso, e como também já foi explicado, a entrevista foi organizada em dimensões, correspondentes a cada um desses objetivos específicos, como se pode ver no quadro 1 da página 54. A apresentação e análise dos dados da entrevista será estruturada com base nessas dimensões.

Participantes no concurso de leitura: leitores frequentes?

Em primeiro lugar, quisemos conhecer os “Hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura”, com o intuito de percebermos melhor que tipo de leitores o projeto *Desafios...* conseguiu captar para as atividades de leitura. Ou seja, pretendia-se verificar, por um lado, se os alunos que participavam no Concurso Nacional de Leitura eram apenas os que já tinham hábitos de leitura bem enraizados, e por outro lado, se as suas leituras eram ou não diversificadas.

Isto porque, de facto, os estudos como o de Krashen (2004) sublinham o círculo vicioso: leitores frequentes e proficientes têm a tendência a dedicar mais tempo à leitura recreativa, cuja prática regular, ao proporcionar excelentes oportunidades de interagir com textos diversificados, permite desenvolver as competências de leitura e, conseqüentemente, levar o leitor a envolver-se voluntariamente em novas e diversificadas práticas de leitura.

No nosso estudo, todos os inquiridos afirmam que antes da participação no concurso de leitura tinham já há bastante tempo o hábito de ler. Mas apesar de isto nos poder levar a pensar que o Concurso não contribui então para criar novos leitores, parece-nos, ainda assim, haver uma clara diferença de grau nesse “hábito”, entre os diversos sujeitos.

As alunas 10 e 11, por exemplo, quando solicitadas a quantificar a sua frequência de leitura, afirmam que esta se limita praticamente ao cumprimento do contrato de leitura:

Al. 10: Eu leio sempre um livro por período, que é quando os professores pedem, mas se tiver tempo de acabar aquele livro a meio do período, e para ler outro, leio outro.

E: E lê sobretudo o quê? Literatura ou revistas e jornais...?

Al. 10: Não... revistas, leio mais ou menos... não é? Jornais não leio;

E: Ou seja, no máximo, digamos, dois por período?

Al. 10: Sim, depende do tamanho e da disponibilidade de tempo.

E: Nas férias, costumava ler?

Al. 10: Costumo ler...;

Al. 11: Nós sempre fomos habituados a ler... já no 9.º ano, no 8.º, no contrato de leitura tínhamos de ler um livro. Então nós líamos e depois tínhamos de trocar impressões com os outros colegas

E: E para além daquilo que é expressamente pedido pela escola?

Al. 11: Às vezes nas férias de verão troco livros com os meus familiares, ...

E: E atualmente, desde o secundário, por exemplo, qual é a tua frequência de leitura..., de livros, por exemplo?

Al. 11: Um por período, às vezes dois.

E: Corresponde mais ou menos ao de contrato de leitura, é isso?

Al. 11: Sim.

Ou seja, estas alunas apenas leem uma obra literária por período, e que esta atividade não parte de iniciativa própria, mas antes para o cumprimento de uma tarefa escolar. A aluna 10 acrescenta que quando termina a leitura para o contrato antes do final do período lê, por vezes, outro livro, o que significa, portanto, que isso nem sempre se verifica. Ambas afirmam que leem nas férias, mas como não referem lerem com mais frequência nessa altura, conclui-se que a média não ultrapassará as 6 ou 7 obras por ano.

A aluna 7 afirma que tem o hábito de ler à noite, “desde a escola primária, mais ou menos”. E acrescenta “mas lia pouco, agora comecei a ler mais”. Mas quando interrogada sobre o género de leituras, refere: “agora, leio diários e assim....”. Ora, como não existe uma grande quantidade de obras do género diário, depreende-se que a sua frequência de leitura não será muito elevada. Essa conclusão é reforçada pela confissão da aluna, mais à frente, a propósito da obra de Tim Bowler *O Rapaz que Ouvira as Estrelas*, que é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para a leitura autónoma do 6.º ano, de que ficou “um bocado assustada, porque aquilo era um livro um bocado grande, nunca tinha lido nenhum assim... com letras pequeninas”.

Quanto à aluna 8, ela afirma que a participação no concurso a obrigou a ler de forma mais rápida e a ler mais. Ora, como o concurso foi lançado na escola logo no início do ano letivo, em setembro, e a prova ocorreu na segunda semana de janeiro, a aluna teve mais de três meses para ler as obras. Isto, partindo do princípio que a aluna iniciou a leitura em outubro, uma vez que ela já tinha participado no ano anterior, tendo gostado da experiência, segundo afirmou. Assim sendo, conclui-se que não seria habitual para ela ler mais do que duas obras por trimestre.

Os alunos 9 e 12 apresentam indícios mais seguros de possuírem níveis de frequência de leitura mais elevados. O aluno 9, por exemplo, destaca o facto de ler menos nos períodos de testes, e refere ler à noite e ao fim de semana, o que parece configurar o perfil de um leitor frequente:

Al. 9: Mas a altura em que leio menos livros é quando tenho muitos testes, agora, com os testes intermédios e tudo... e os últimos que tive... não tenho muito tempo para ler. Mas sempre que posso, ao sábado, à noite, ao domingo... pego num livro para ler... porque acho importante ler.

Por outro lado, o mesmo aluno sublinha a existência de uma grande quantidade de livros em casa (“Eu, gosto muito de ler; por sinal até leio muitos livros, tenho lá em casa muitos...”), embora uma situação não muito consentânea com o baixo nível sociocultural dos pais (ambos com a escolaridade ao nível do ensino básico e operários da indústria têxtil).

No que respeita ao aluno 12, quando interrogado sobre os seus hábitos de leitura, imediatamente refere o que lê e caracteriza o género de literatura que prefere:

Al. 12: Isso é muito variado. Livros mesmo, gosto bastante de livros que falem de ação, história... relacionados com a História. Fora esse tipo de livros, leio bastante é o jornal. O que leio mais é o Jornal de Notícias, que leio todos os dias.

Mais tarde, quando lhe é perguntado se a participação no concurso fez com que lesse mais, o aluno, para além de repetir que está habituado a ler, mesmo fora do âmbito da escola, refere espontaneamente o título da obra que andava a ler, embora não se recorde do nome do autor:

Al. 12: ...neste momento estou a ler um livro, que é Um Mês em Paris, por acaso agora não me recordo do autor.

E acrescenta que se trata de uma obra de grande extensão. Explica também a forma como gosta de desfrutar da leitura e porquê:

Al. 12: ...não gosto de ler tudo muito apressadamente... gosto de ir lendo... com tempo... vou também... é uma maneira de eu captar mais... a essência da história...

Face a estes dados, parece que podemos efetivamente caracterizar a frequência de leitura dos alunos 7, 8, 10 e 11 como média e a dos alunos 9 e 12 como elevada.

Além disso, constata-se que a maioria dos inquiridos apenas lê obras literárias; apenas o aluno 12 refere ler diariamente o jornal:

E: E que tipo de leitura, já agora?

Al. 12: Isso é muito variado. Livros mesmo, gosto bastante de livros que falem de ação, história... relacionados com a História. Fora esse tipo de livros, leio bastante é o jornal. O que leio mais é o Jornal de Notícias, que leio todos os dias;

ao passo que a aluna 11 refere que o faz de forma esporádica:

E: E só leitura literária?

Al. 11: Raramente outras coisas.

E: Não costumas fazer outro tipo de leituras?

Al. 11: Só se for o jornal.

E: Mas é assim habitual, ou é esporádico... só de vez em quando?

Al. 11: Mais ou menos aos fins de semana... Quando vou até ao café.

O facto de todos os alunos afirmarem ler bastante para lá das tarefas escolares deixa transparecer, por um lado, a reprodução do discurso pedagógico da escola, que valoriza positivamente os hábitos de leitura; por outro lado, na medida em que vimos atrás não ser exatamente assim, revela bem que a noção de frequência de leitura elevada difere, naturalmente, de indivíduo para indivíduo. Provavelmente para os alunos que não privam com leitores assíduos, como será o caso de alunos provenientes de famílias de baixo nível cultural, quem lê uma obra por trimestre será já considerado um leitor frequente.

Neste ponto, pensamos que um dos efeitos benéficos do concurso de leitura, tal como tem sido implementado, é o de permitir aos alunos aperceberem-se que é possível, por exemplo, ler no mínimo duas obras literárias num espaço de tempo relativamente curto, ou por experiência própria, ou pela experiência de colegas seus, ao passo que anteriormente poderiam considerar esse facto uma verdadeira proeza, e, portanto, fora do seu alcance.

Em suma, conclui-se que estes participantes no concurso apresentam-se como leitores regulares, embora esta regularidade não aponte para uma prática consolidada e diversificada por parte de todos os alunos. Neste sentido, somos levados a crer que o concurso, apesar de não ter o condão de levar para o campo da leitura alunos que nunca liam, parece ter a capacidade de atrair alunos com nível de frequência de leitura menos elevado, e ajudar a reforçar a apetência e o gosto dos que já têm tendência para se envolver na prática de leitura.

Este último contributo é reconhecidamente uma das tarefas mais importantes e difíceis para as iniciativas de promoção da leitura. De facto, verifica-se em múltiplos estudos nacionais e

internacionais (Castro & Sousa, 1998; Clark & Rumbold, 2006; Lages *et al.*, 2007) que se dá a perda de leitores com a passagem dos alunos para o ensino médio e secundário (que são exatamente aqueles a quem se destina o projeto *Desafios...*) e que, portanto, tão fundamental como a criação de novos leitores é a manutenção dos leitores à medida que se avança na idade e, se possível, para toda a vida.

Participação em concursos de língua e literatura e motivações dos concorrentes

No âmbito da dimensão “Participação em concursos de língua portuguesa e literatura” questionou-se os alunos acerca da sua experiência em concursos de língua e literatura antes e/ou depois do Concurso Nacional de Leitura, procurando conhecer quer a frequência da participação dos alunos em geral neste tipo de atividades, quer em que medida a participação num destes concursos estimula a participação noutros.

Neste domínio, verificou-se que, nenhum dos alunos tinha participado anteriormente noutros concursos de escrita ou de leitura para além do Concurso Nacional de Leitura. Quanto a este último concurso, alguns tinham participado em edições anteriores, como é o caso das alunas 8 e 11 (com uma participação) e dos alunos 9 e 12 (com duas participações em anos anteriores). No entanto, nenhum deles se envolveu no Concurso nas escolas que frequentou antes de ter ingressado na atual.

Cremos que este facto se verifica porque as escolas donde provieram os alunos ou não terão aderido ao Concurso Nacional de Leitura ou então porque a sua divulgação e/ou o incentivo ao envolvimento dos alunos terão sido insuficientes. É isto mesmo que se depreende das palavras da aluna 10, que acha que a antiga escola terá aderido ao concurso, mas que os professores nunca falaram nisso:

E: Na tua escola, não se fazia, não se divulgava?

Al. 10: Falava-se, mas acho que não era assim desta forma... acho que era noutros parâmetros. Não sei...

E: Menos organizada?

Al. 10: Eu não participava... e os meus professores não falavam muito disso.

E: Não era muito divulgado. É isso?

Al. 10: Eu [este ano] participei porque a professora disse... como é que aquilo funcionava. Então eu gostei... tinha de ler dois livros...

E aponta essa falta de informação e divulgação no passado relativamente aos concursos de língua e literatura como razão por não ter reparado nos cartazes espalhados pela escola a divulgar qualquer dos concursos, o Nacional de Leitura ou outros de nível regional e nacional:

E: Então só tomaste conhecimento do concurso pela professora. Só, nem cartazes nem nada?

Al. 10: Nunca estive com muita atenção porque na minha escola não se falava disso, e então...

E: Portanto, aqui, nos cartazes que estavam afixados não reparaste?

Al. 10: Não, nem reparei porque na minha escola não se fazia nada disso. E eu aqui era nova, nesta escola...

Por outro lado, os alunos 9 e 12, este ano, já depois de terem realizado a prova do Concurso Nacional de Leitura, participaram no concurso literário da escola e simultaneamente no concurso *Faça lá um poema*, promovido pelo Plano Nacional de Leitura. E apesar de ambos os alunos referirem que a sua participação no Concurso Nacional de Leitura não terá contribuído para a participação no concurso de poesia, afirmando que teriam participado na mesma, somos de opinião que é possível que, sem que os alunos se apercebam, essa influência exista. Na verdade, parece ser possível pensar que o facto de o Concurso Nacional de Leitura mobilizar um número considerável de alunos (lembremos que nesta edição os participantes foram 133), em que todos leem as mesmas obras, realizam a prova à mesma hora, no mesmo local, leva a que muitos alunos se entusiasmem, por “contágio” a envolver-se nele, e seguidamente, depois de dado este primeiro passo, depois desta primeira experiência, se interessem e fiquem predispostos para participar noutros concursos de língua e literatura, nomeadamente nos que são divulgados pelo projeto em estudo.

Aliás, nesse sentido, vários alunos entrevistados referiram como motivação para a sua participação a oportunidade que o concurso proporcionou para a partilha de opiniões com os outros colegas da escola sobre as obras lidas. Ou seja, o Concurso Nacional de Leitura pelo seu carácter mais “festivo” de grande acontecimento coletivo parece funcionar, para alguns concorrentes, como porta de entrada para o envolvimento noutros concursos e noutras atividades ligadas à língua materna, que implicam um trabalho mais individual e pessoal, como é o caso da produção escrita.

Relativamente às “Motivações para a participação no concurso de leitura”, pretendia-se perceber quais são as principais razões que levam os alunos a participar num concurso desta natureza, e se estas diferem muito ou não de aluno para aluno.

À pergunta “Quais foram as tuas motivações para participares no concurso?”, a razão mais apontada foi o gosto de ler:

Al. 7: É assim: eu gosto de ler, e aproveitei para participar... / porque gosto de ler;

Al. 8: ... é que eu gosto de ler, também;

Al. 9: O que me motivou? Foi... o facto de ler os livros, porque eu gosto de ler;

Al.12: Gosto de ler, também... ;

Al. 12: Primeiro, gosto... é um desafio para mim ler os livros e dar a minha opinião sobre eles / então para mim é um desafio lê-los, perceber a história.

E se assim é, podemos hipotetizar que o concurso servirá sobretudo para reforçar essa inclinação já existente.

Vários alunos também referiram como motivação para a sua participação o gosto pelas obras a serem lidas para o concurso:

Al. 8: Gostei de ler os livros propostos;

Al. 9: E também porque eram livros que eu ainda... nunca tinha lido... e acho importante ler-se livros diferentes;

Al. 10: O livro... Hotel Memória... eu gostava muito de ler o livro, então disse à professora que gostava muito de ler esse livro / porque tinha dois livros, que nunca tinha lido e gostava de...

E: Também terá contribuído o facto de haver outros colegas teus conhecidos a participarem?

Al. 10: Também... mas maioritariamente foi por causa dos livros;

Al. 11: Como tínhamos de ler uma obra... como já as tinha lido e já... era só ir lá e participar.

Esta resposta encontra justificação no facto de os professores, quando lançaram o concurso, terem apresentado as obras aos alunos, inclusive com a leitura de algumas passagens, e terem explicado que a sua leitura permitia cumprir simultaneamente o contrato de leitura.

A referência por parte de alguns alunos ao facto de a leitura das obras para o concurso permitir simultaneamente o cumprimento do contrato de leitura para a disciplina de Português (que no caso da nossa escola obriga os alunos a lerem uma obra literária por período) reforça a ideia de que há benefícios inegáveis em aproveitar atividades extracurriculares, como é o caso de concursos, como

motivação para as atividades letivas, ou como forma de pôr em prática em situações reais de uso conhecimentos e competências nelas adquiridas. Neste caso, de facto, sendo que, em princípio, todas as turmas realizam o contrato de leitura, a participação no Concurso Nacional de Leitura é apenas mais um passo, implicando apenas que os alunos tenham de ler duas obras num período em vez de apenas uma. Por outro lado, a perspetiva de participar no concurso também pode funcionar, inversamente, como um estímulo adicional para o cumprimento do contrato de leitura.

Neste ponto, importa realçar a importância da articulação de certas atividades de promoção da leitura com outras atividades, escolares ou outras, como acontece, neste caso, com o cumprimento do contrato de leitura. Desta forma, junta-se o útil ao agradável, uma tarefa de caráter obrigatório e com peso na avaliação sumativa com uma atividade recreativa e de participação voluntária. O que, certamente, contribui para motivar um maior número e maior variedade de alunos para o concurso.

Por outro lado, alguns alunos referem que ficaram imediatamente motivados para a leitura com a indicação, por exemplo, do romance *Hotel Memória*, de João Tordo, e ter-se-ão logo inscrito para o concurso, por causa das obras, ou mais especificamente, por causa de uma delas. Foi exatamente o que aconteceu com a aluna 10, que ficou motivada para participar no concurso por causa de uma das obras, e que por isso acabou por ler também a outra obra selecionada para o concurso, tendo depois realizado a prova escrita:

E: Agora queria saber essencialmente quais foram as tuas motivações para participares no concurso. O que é que te levou a participar?

Al. 10: O livro... Hotel Memória... eu gostava muito de ler o livro, então disse à professora que gostava muito de ler esse livro. Então ela disse assim: "Porque é que não participas?" E eu: "Está bem, é uma nova experiência". Nunca tinha participado numa coisa dessas. Então...

E: Então foi mais por quê...

Al. 10: Gosto de ler, também. E motivou um bocado, porque tinha dois livros, que nunca tinha lido e gostava de...

E: Então podemos dizer que foi por curiosidade, por um lado... Foi?

Al. 10: Foi.

E: E estavas motivada para a leitura dos livros...

Al. 10: Juntei o útil ao agradável...

A aluna 7, pelo contrário, refere que primeiro se inscreveu no concurso, ou seja, antes de mais ficou motivada com a perspetiva da participação por si só, e somente depois tomou conhecimento das obras que teria de ler:

Al. 7: eu decidi participar e depois é que fui ver os livros.

Também é referido, por outros alunos, o facto de o concurso constituir um desafio, uma competição, um teste às suas competências associadas à leitura:

Al. 8: Porque... temos de fazer aquilo para ver os melhores... e motiva mais a ler.

E: O facto de seres questionada e prestar provas, digamos... e ser testada?

Al. 8: Sim.

E também pelo desafio de estar a concorrer com outras pessoas...

Al. 9: Fazer o meu teste e ficar apurado para outras fases... Acho que é isso, sim.

Al. 12: Primeiro, gosto... é um desafio para mim ler os livros e dar a minha opinião sobre eles./ E então para mim é um desafio lê-los, perceber a história, que é o mais importante, e depois testar os conhecimentos que adquiri nos livros, e pô-los na prática.

As competências a que este aluno se refere serão certamente as de compreensão, atenção, memória, de reflexão e também de expressão (uma vez que a prova da primeira fase do concurso implica, para além de perguntas de resposta múltipla, um comentário acerca das obras lidas).

Neste ponto, é interessante confrontar esta opinião com a da aluna 10. Na verdade, esta aluna tem uma opinião oposta acerca do fator motivacional da prova:

E: E a prova em si, o facto de teres que fazer uma prova foi motivador, ou pelo contrário foi...

Al. 10: Eu fico... pronto... fazer uma prova... quando chego... o nome "prova"... Eu fico um bocado... mas pronto... foi uma experiência... foi uma experiência...

E: Ou seja, não te assustou...

Al. 10: Por um lado... sim, porque era uma prova... e as provas, as pessoas ficam todas...

Ou seja, a relutância inicial desta aluna em participar no concurso, apesar de ter ficado tão entusiasmada com uma das obras, foi precisamente a existência de uma prova a que tinha de se submeter.

Pelo que afirmam as alunas 7 e 11, o facto de outros colegas mais próximos participarem no concurso funcionou também como motivação adicional, servindo, como já referimos acima, de incentivo, por contágio, ao envolvimento na leitura das obras e à participação na prova:

Al. 7: ... e muitos dos alunos da minha turma queriam participar...

E: E já agora, o facto de os outros teus colegas terem participado... ou teres conhecimento de outros colegas da turma ou da escola terem participado... ou participarem, também te incentivou?

Al. 11: A gente faz um grupinho... ah vais? Então também vou... é sempre assim.

A perspetiva de a participação no concurso contribuir positivamente para a avaliação sumativa na disciplina de Língua portuguesa parece servir igualmente de motivação para outra das alunas:

Al. 8: Foi para aumentar a nota e para... é que eu gosto de ler, também.

Na verdade, como já dissemos, a participação em atividades extracurriculares consta dos critérios gerais de avaliação da escola como fatores a serem devidamente valorizados na avaliação sumativa dos alunos.

Outra aluna referiu ter sido também motivada pela existência de prémios:

Al. 7: e depois a professora também tinha dito que havia prémios e assim... / e eu acabei por participar um pouco por causa dos prémios...

É interessante verificar que estes dois fatores motivacionais não foram referidos por nenhum dos outros inquiridos. Isto pode, a nosso ver, revelar da parte de alguns alunos algum pudor em confessarem que a sua participação numa atividade de carácter cultural assentou também em interesses mais prosaicos e “materialistas”. Porém, consideramos que concorrer residirá também na genuína vontade de muitos alunos de se envolverem nas atividades do Concurso Nacional de Leitura, independentemente de haver qualquer outro tipo de recompensa para além do entusiasmo e do prazer que lhes proporciona essa participação.

Seja como for, somos de opinião que a melhoria das notas ou a obtenção de prémios possam ser legitimamente usadas como fatores motivacionais adicionais para a participação de muitos alunos neste género de práticas culturais.

Foram ainda apontados pelos alunos entrevistados outras motivações para o seu envolvimento no concurso, nomeadamente,

. o facto de este servir para conhecer novas obras:

Al. 9: O que me motivou? Foi... o facto de ler os livros, porque eu gosto de ler. E também porque eram livros que eu ainda... nunca tinha lido... e acho importante ler-se livros diferentes;

Al. 11: É sempre um incentivo para a gente ler as obras... E daquelas que não temos conhecimento. De certeza que se não fosse o concurso, nunca iríamos ler aquelas obras;

. por se tratar de uma atividade divertida, gratificante:

Al. 7: e porque achei que ia ser divertido. / Achei que ia ser uma experiência boa.

. por constituir uma nova experiência, pela curiosidade que suscita em relação ao concurso e à realização da prova:

Al. 7: Porque ia ser uma coisa nova para mim... E acho que ia também ficar com mais conhecimentos das coisas.

E: De que coisas?

Al. 7: Não sei...

E: Sobre o concurso... Sobre como é participar num concurso?

Al. 7: Sim, por exemplo;

Al. 10: Então ela [a professora] disse assim: “Porque é que não participas?” ... “Está bem, é uma nova experiência”. Nunca tinha participado numa coisa dessas. Então...

Outro fator motivacional apontado por uma das alunas foi a experiência positiva da sua participação na edição anterior do concurso, por ter gostado dos livros que teve de ler

Al. 8: Porque já tinha participado, no ano passado... por curiosidade, e este ano, gostei... e participei também...

E: E de que é que gostaste da tua participação no concurso? O que te motivou a voltar a participar?

Al. 8: Gostei de ler os livros propostos.

E: E achas que o facto de ser concurso motiva mais?

Al. 8: Sim.

E: Porquê?

Al. 8: Porque... temos de fazer aquilo para ver os melhores... e motiva mais a ler.

Sobre isto, convém sublinhar que é tão importante quanto difícil a seleção dos livros a serem lidos pelos concorrentes. No caso da Fase de escola do Concurso Nacional de Leitura, o critério fundamental tem sido escolher obras suscetíveis de cativar todo o tipo de leitor (com diferentes níveis de leitura ou até sem hábitos de leitura). Nesta perspetiva temos selecionado narrativas de ficção, nomeadamente, romances, pois pela nossa experiência docente (com as bibliotecas de turma e o

contrato de leitura), sabemos ser este o género mais apreciado pela generalidade dos alunos – mais do que os contos, os diários, o género dramático, o género autobiográfico ou a poesia.

Por outro lado, a disparidade de idades no 3.º ciclo do ensino básico leva a que os interesses de um adolescente de 12 anos sejam bastante diferentes dos de 15 anos. Aliás esta disparidade de gostos dos alunos está bem patente nas entrevistas: enquanto a aluna 7 se referiu com entusiasmo à obra *O Rapaz que Ouvia as Estrelas*, e foi omissa relativamente à outra obra

Al. 7: ...eu adorei um dos livros... li dois, e o que gostei mais foi Tim Bowler, O Rapaz que Ouvia as Estrelas... é muito giro... acho que os meus colegas e as outras pessoas deveriam ler. / Mas eu nunca tinha lido um assim. E, por acaso, gostei muito / ...o primeiro exercício era para escrevermos uma carta ao autor do livro que gostámos mais. Eu escrevi para o Tim Bowler... que adorei aquele livro... que era mesmo muito giro,

passou-se o inverso com o aluno 9, que afirmou ter gostado tanto da obra *Escrito na Parede*, de Ana Saldanha, que depois leu outros livros da autora (o entusiasmo que esta obra lhe suscitou foi por ele revelado de forma mais explícita em conversa após a gravação da entrevista)

E: A participação no concurso não te incentivou a queres ler outros livros dos autores...

Al. 9: Por acaso incentivou, pelos menos um... era assim mais um livro de história...

E: Qual, já agora?

Al. 9: Era o Escrito nas Estrelas...

E: na Parede...

Al. 9: Sim, Escrito na Parede... e depois fui ler mais livros da escritora Ana Saldanha.

Para atender minimamente a todas estas variáveis, procuramos que as duas obras escolhidas para serem lidas pelos concorrentes de cada escalão sejam de natureza também diversa. Assim, habitualmente, as obras são de extensão diferente, um dos autores é estrangeiro e outro de língua portuguesa, uma das obras é marcada sobretudo pela ação (de aventuras, de intriga amorosa, policial), enquanto a outra aborda, preferencialmente, temáticas de carácter social.

Estamos certos que, para cativar para a leitura alunos pouco habituados a praticá-la e, muitas vezes, com baixo nível cultural e dificuldades de compreensão, sobretudo de textos literários, é necessário proporcionar-lhes obras de complexidade não muito elevada, e que estejam relacionadas mais diretamente com os interesses comuns desses alunos. De facto, temo-nos apercebido que se o nível inicial for demasiado elevado, se lhes propusermos, por exemplo, logo de início, os grandes clássicos da literatura nacional ou universal, em vez de os seduzir, corre-se o risco de reforçar a

aversão dos alunos relativamente à leitura, que continuarão a vê-la como algo de enfadonho e cansativo, e assim, afastá-los ainda mais de uma prática que se quer iniciar.

Nesta mesma perspectiva, Cullinan (2000) dá conta de evidências em estudos de casos e de pesquisas em grandes grupos de que a leitura “light” leva os pré-adolescentes e os jovens adultos a leituras de maior qualidade. A autora cita, neste campo, os estudos de Feitelson e Goldstein, que observaram que a leitura “light” é fonte de motivação para ler mais, e que os estudantes que liam livros de séries (vários livros escritos sobre os mesmos personagens) desenvolveram fluência de leitura e competência linguística necessárias para ler material de qualidade superior. Com essa leitura, os alunos obtiveram conhecimento do mundo, aprenderam as estruturas das narrativas, e tornaram-se conscientes dos artifícios literários. Ou seja, a leitura “light” tornou-se um trampolim para outras leituras, na medida em que a proficiência em leitura aumentou a fluência, o que habilitou os alunos a lerem material mais complexo. Os autores acrescentam que o primeiro passo a dar deve ser o desenvolvimento da fluência de leitura dos estudantes, antes de poderem dar o segundo passo, que é tornarem-se leitores frequentes.

Verificamos regularmente essa situação na nossa prática docente relativamente às obras de leitura obrigatória. Quando chegam ao ensino secundário, os leitores mais relutantes, mesmo sabendo que essa leitura tem um peso relativamente importante na avaliação, tanto interna como externa, geralmente, não a realizam. Aliás, essa aversão à leitura é mesmo referida pelo aluno 12, quando relata que na sua turma, do curso profissional, o contrato de leitura pode ser substituído por um trabalho de outra natureza:

E: ... também têm o contrato de leitura, ou não, no profissional?

Al. 12: Sim, sim. Temos... Temos e não temos. Muitas vezes fazemos um trabalho sobre determinado tema. Porque muitas vezes a maior parte dos alunos no profissional... tem esse contrato, mas não o cumpre... Assim com projetos... como não é obrigado ler determinado livro... eles costumam cumprir mais.

Sobre os estudantes não se dedicarem mais à leitura, apesar de estarem largamente comprovados os efeitos benéficos da leitura para o desempenho escolar, a participação na vida democrática e o desenvolvimento pessoal, Cullinan (2000) dá conta de estudos que permitem concluir que para essa situação contribui decisivamente a forma como se tem ensinado a leitura, que não tem promovido o gosto pela leitura. Cullinan refere, nomeadamente, um estudo realizado por Irving para a UNESCO em 1980, onde se constata que a maior parte dos inquiridos não associam de modo algum

leitura com prazer. E acrescenta que a noção de senso comum de que os estudantes que praticam com grande frequência a leitura recreativa revelam uma atitude positiva para com esta prática tem sido confirmada pela investigação tanto quantitativa como qualitativa.

A importância da motivação para o envolvimento dos alunos na leitura é também destacada por *Irvin et al.* (2007), que afirmam:

“Because motivation leads to engagement, motivation is where teachers need to begin (...) So motivation to engage is the first step on the road to improving literacy habits and skills. Motivating students is important – without it, teachers have no point of entry” (p. 32).

E o envolvimento do aluno na leitura é considerado, pelos mesmos autores, fundamental para a compreensão do que se lê, e consequentemente para querer continuar a ler e até diversificar as práticas de leitura: “Engagement with reading is directly related to reading achievement” (*idem, ibidem*).

A razão para esta situação é explicada por Guthrie (2000):

“An engaged reader comprehends a text not only because she can do it, but because she is motivated to do it” (s/p).

Em suma, constata-se que são múltiplos e distintos os fatores que podem motivar os alunos a envolverem-se voluntariamente em práticas de leitura, sendo que o mesmo fator pode ser decisivo para determinado aluno e irrelevante para outro. Isto leva-nos, portanto, a concluir que as estratégias para a promoção de hábitos de leitura deverão ser numerosas, variadas e, se possível, articuladas entre si.

Esta variedade tenderá a assegurar tanto a motivação interna como externa de que falam Clark e Rumbold (2006) relativamente à prática da leitura. De acordo com estas autoras, a motivação interna refere-se ao exercício de uma atividade que se baseia no interesse pessoal na atividade em si, sendo que, no caso da leitura, tem por base a importância atribuída à leitura pelo sujeito, a satisfação da curiosidade (desejo de aprender sobre um determinado tema de interesse pessoal), o prazer conferido pela leitura de certos tipos de obras literárias ou textos de informação, a preferência pela leitura desafiadora (satisfação de dominar ou assimilar ideias complexas do texto). Quanto à motivação externa, trata-se do envolvimento numa atividade em função de valores ou solicitações externos, que, no que respeita à leitura, está associada ao reconhecimento pelos outros do desempenho pessoal na

leitura, ao desejo de se ser avaliado favoravelmente pelo professor, e à competição (o desejo de superar os outros na leitura).

Segundo os estudos de Hidi e Harackiewicz, referidas pelas mesmas autoras (Clark & Rumbold, 2006), para manter o envolvimento dos indivíduos nos complexos e difíceis (talvez até dolorosos) períodos de aprendizagem, como é o caso da leitura, pode ser necessário aliar incentivos internos (inerentes à realização de atividades interessantes) e incentivos externos (particularmente aqueles que fornecem feedback do desempenho). Aliás, no caso que estudamos – o projeto *Desafios...* –, o objetivo é que os incentivos externos levem os alunos a envolver-se em práticas de leitura recreativa, no sentido de poder alterar a sua atitude e passarem a ver a leitura como prática que pode ser agradável.

Nos casos em que os incentivos externos são recompensas, Marinak, citada também por Clark e Rumbold (2006), afirma que as recompensas relacionadas com a leitura (livros, por exemplo) não prejudicam a motivação interna para ler, ao contrário do que parece acontecer com recompensas que não estão relacionados com a atividade. Com efeito, segunda as autoras, há algumas evidências de que uma recompensa que está ligada a um comportamento desejado aumenta a motivação interna para realizar esse comportamento. Concluem, assim, que o uso adequado de incentivos pode levar os alunos à prática da leitura e pode conduzir à interiorização e integração do valor da leitura.

Assim sendo, pensamos que o projeto *Desafios...*, nomeadamente através do concurso de leitura, tem atuado como um fator de motivação externa para a prática da leitura dos alunos, reforçando os elementos de motivação interna. Por outro lado, refira-se que, em conformidade com os pressupostos acima expostos, os prémios atribuídos para os vencedores dos vários concursos organizados pela equipa do projeto, são constituídos por livros, e outros materiais de leitura, literária e de carácter informativo, como CDs e DVDs.

Modo eficaz de divulgação: o professor

Com a entrevista, procurámos também identificar os “Modos eficazes de divulgação do concurso junto dos alunos”. Neste sentido, todos os entrevistados referiram imediatamente e em primeiro lugar que foi o professor de Português/Língua portuguesa quem os informou do concurso e os incentivou a participar. Apenas os alunos 9 e 11 se lembraram de também terem recebido uma

mensagem pelo correio eletrónico institucional, sendo que a aluna 11 acrescentou ter visto também a informação na página Web da escola.

Estas respostas permitem-nos ver reforçada a ideia de que o contributo do professor é fundamental para o envolvimento dos alunos nas atividades da escola, mesmo naquelas que já por si podem ser bastante gratificantes e proveitosas. Se o professor não lembrar regularmente os alunos e os incentivar com alguma insistência e persistência, as outras formas de divulgação podem revelar-se manifestamente insuficientes, e, por mais empenho que se tenha colocado na preparação da atividade, esta pode tornar-se num fiasco por falta de participação. Por exemplo, no nosso caso, apesar de se terem afixado vários cartazes de divulgação pelos pavilhões da escola, em lugares estratégicos (de acordo com as recomendações do PNL), nenhum dos alunos os referiu, e poucos mencionaram a página da escola ou o *email*.

Impacto da participação no concurso: mais quantidade, intensidade e diversidade de leitura

A fim de compreender mais sustentadamente o “Impacto da participação no concurso” dividimos esta dimensão em três subdimensões: “desempenho escolar”, “relação com a disciplina de língua materna”, “práticas pessoais de leitura”.

Relativamente à “Influência no desempenho escolar”, parece-nos que todos os alunos pensaram no impacto da leitura em si e não tanto da sua participação no concurso de leitura, pois apontaram como consequências o aumento dos conhecimentos, o alargamento do léxico e a melhoria da ortografia e da escrita, em geral:

E: Explica se a tua participação neste concurso te permitiu de alguma forma melhorar o teu desempenho escolar.

Al. 8: Eu acho que sim.

E: Porquê?

Al. 8: Porque fiquei a conhecer mais coisas... ao menos, livros.

E: O quê?

Al. 8: Palavras...

Al. 11: Ler faz sempre bem... os colegas que leem têm melhores notas... e os livros também nos trazem outros conhecimentos... para além daqueles que adquirimos na escola.

O facto de a generalidade dos alunos referir tão prontamente as vantagens da leitura para a aquisição de conhecimentos e de vocabulário, assim como o facto de os alunos terem todos considerado que liam bastante, não andarão desligado de uma certa apropriação do discurso pedagógico da escola relativamente à leitura. Por outro lado, o discurso dos alunos mostrará, em alguma medida, a sua filiação a uma comunidade que valoriza a leitura e o sucesso escolar a ela muitas vezes associado. Esta situação é, a nosso ver, muito positiva, pois, como afirma Gee (2001) a procura por parte dos indivíduos de uma determinada identidade leva-os a envolver-se em atividades associadas a essa identidade. Neste caso concreto, se pensarmos que a leitura poderá consistir num dos elementos do “kit de identidade” (Gee, 2001) do grupo a que os alunos querem e sentem pertencer, o projeto *Desafios...* por meio, concretamente, do Concurso Nacional de Leitura, poderá ter criado condições para reforçar esses sentimentos de pertença.

Essa atitude é evidenciada nas afirmações do aluno 12, que de certo modo censura aos seus colegas o facto de não lerem. Por exemplo, a propósito da troca de opiniões sobre as obras, comenta

Al. 12: ... muita gente fala sobre os livros e diz: «ah é assim, é assado». E muita gente nem os lê; / Partilhar, partilho... [as minhas opiniões sobre livros]. Muitas vezes a resposta é que não se interessam muito por livros e por ler... porque dá muito trabalho.

Ou então a propósito do cumprimento do contrato de leitura, que é substituído por um trabalho (provavelmente escrito ou de apresentação oral):

Al. 12: Porque muitas vezes a maior parte dos alunos no profissional... tem esse contrato, mas não o cumpre... Assim, com projetos... como não é obrigado a ler determinado livro... eles costumam cumprir mais.

Parece-nos que o facto de este aluno se referir aos outros por “eles”, “os alunos no profissional”, marca bem essa atitude de distanciamento relativamente aos outros, que, na sua perceção, não pertencem à comunidade de leitores a que ele se sente filiado.

A importância deste sentimento de pertença à comunidade de leitores é realçada pelo trabalho de Clark e Rumbold (2006), que citam Strommen e Mates:

“if reading is to become a lifelong habit then people must see themselves as participants in a community that views reading as a significant and enjoyable activity” (p. 24).

No que respeita ao “impacto do concurso quanto à relação dos alunos com a disciplina de língua materna”, alguns alunos referem que a influência foi benéfica.

A aluna 7, por exemplo, considerou que a sua relação com a disciplina melhorou pelo facto de o concurso ter contribuído para aumentar a predisposição para a leitura e, além disso, lhe trouxe mais confiança para a disciplina de Língua portuguesa:

E: E achas que a tua participação no concurso permitiu de alguma forma melhorar o teu desempenho escolar?

Al. 7: Acho que sim, pelo menos a Português.

E: Porquê?

Al. 7: para mim aquilo foi tipo um teste... aquela ficha... Eu fico sempre um pouco nervosa... e acho que também me ajudou a ficar um pouco menos nervosa nos testes... Porque de alguma forma eu sabia que aquilo não ia contar para avaliação... mas que contava sempre para a consideração da professora.

E: E ficaste com mais confiança?

Al. 7: Sim...

Ou seja, a aluna explica que o facto de ter participado numa prova de avaliação diferente daquelas a que está habituada, com dezenas de colegas de outras turmas, de outros níveis de escolaridade, mas cujo resultado não contava para a sua avaliação sumativa, lhe proporcionou uma nova experiência de avaliação, diferentes daquelas a que estava acostumada, aumentando assim o seu nível de confiança para outras situações em que tenha de ser testada. Este contributo positivo do concurso também foi assinalado por outros alunos:

E: [E quanto à] disciplina de Português... não te permitiu ver de outra maneira a disciplina... com mais agrado, com mais confiança?

Al. 8: Acho que não.

E: Nem para o estudo da literatura, por exemplo?

Al. 8: Isso, um bocadinho.

E: Por exemplo, agora tens que apresentar o contrato de leitura, achas que o facto de teres participado no concurso te deu mais confiança?

Al. 8: Um bocadinho.

E: Pelo facto de já teres sido testada?

Al. 8: Sim;

E: E de que forma a tua relação com a disciplina de Português ou de Língua Portuguesa, neste caso, se alterou por teres participado no concurso? Houve alguma mudança na maneira como vez a disciplina, ou coisa assim?

Al. 9: Se calhar houve... na parte da escrita... porque acho que quando leio, eu tenho de estar com atenção às palavras que eles... que os autores escrevem, porque eles são mais experientes, e eu acho que na parte das composições, nos testes de avaliação, é importante, porque é a parte que vale mais

num teste, e é importante sabermos escrever e utilizar palavras corretas, para termos uma boa pontuação.

A aluna 11 é também de opinião que o alargamento dos conhecimentos e do vocabulário foi benéfico para a sua relação com a disciplina:

E: de que forma a tua relação com a disciplina de Português se alterou por teres participado no concurso?

Al. 11: Isso é um bocado difícil.

E: Se é que houve alguma alteração. Sentes que houve alguma alteração pelo facto de teres participado no concurso.

Al. 11: Acho que sim.

E: E de que forma? Se estás mais motivada... se ganhaste mais confiança...

Al. 11: Ah, sim. Acho que dá cultura, dá muitos conhecimentos, e como eu tenho algumas dificuldades na escrita, e mesmo ao pronunciar... é sempre um incentivo para podermos falar mais. E aquelas formas que não utilizamos no nosso quotidiano.

E: Pela via da participação no concurso? Ou seja...

Al. 11: Temos de ler as obras... conhecemos aquela literatura e utilizamos as expressões que eles utilizam no nosso dia-a-dia.

O aluno 12 referiu igualmente que a participação no concurso tê-lo-á feito sentir mais agrado pela disciplina:

E: achas que a tua participação no concurso de leitura alterou de alguma forma a tua relação com a disciplina de Português.

Al. 12: Isso é uma pergunta, assim um bocado complicada. Eu... normalmente sou um aluno razoável a Português... e o contrato de leitura só... foi tipo... um aumento para gostar mais da disciplina...

Relativamente ao “Impacto da participação dos alunos no concurso no que respeita às práticas de leitura”, duas das alunas referiram que passaram a ler mais e de forma mais intensa:

Al. 8: Li mais rápido, por causa do tempo... também. Li mais. Comecei a ler mais.

E: Por causa do concurso?

Al. 8: Sim.

E: Porquê?

Al. 8: Porque fiquei com curiosidade pelos autores... pelas obras também.

E: E já leste mais alguma obra deles?

Al. 8: Algumas.

E: E achas que despertou mais interesse em ti em relação à leitura?

Al. 8: Também.

Al. 11: Se não fosse o concurso de certeza que não ia ler aqueles livros... até àquela determinada altura do concurso... senão só lia... Se fosse na aula, só lia nas férias. Assim, como tinha aquela data estipulada, fui lendo...

E: Ou seja...

Al. 11: Como havia um prazo... tive que o cumprir.

No entanto, o contributo mais referido pelos alunos foi o facto de o concurso proporcionar a descoberta de novas obras e novos autores, que de outra forma não conheceriam tão cedo:

E: E estavas também a falar da diversificação. Ou seja, permitiu-te conhecer outras...

Al. 11: Sim, outras obras.

E: Que talvez não terias...

Al. 11: Possibilidade de conhecer.

E: De conhecer... nem irias ler tão cedo, provavelmente estes autores, não é? E já agora, que tens a dizer sobre esses autores... ou sobre esta descoberta de novos autores.

Al. 11: Dizia que o João Tordo... nem sabia que existia. No entanto surpreendeu-me muito, o Hotel Memória. Foi um livro que eu gostei muito...

E: Muito bem. Ficaste curiosa por conhecer outras obras dele?

Al. 11: Sim.

Além disso, os alunos 10 e 12, acrescentaram a ideia de descoberta de tipos diferentes de literatura daquela a que estavam habituados:

Al. 10: As minhas práticas continuam as mesmas, porque eu já lia bastantes livros e continua.

E: E não terá tido influência nenhuma a nível da diversificação...

Al. 10: Sim, porque eu lia bastantes livros... de romance, por exemplo. E agora já estou virada para outras... para outros temas...

Al. 12: Não consigo dizer se contribuiu para ler mais... mas sim...

E: E para variar?

Al. 12: A leitura?... Sim, sim, variou. Primeiro não conhecia o Hotel Memória, não conhecia o autor, nem conhecia muito a obra dele. E não era um género que eu costumasse ler. E então, por acaso, foi assim como um bom auxiliar...

Al. 12: Ou seja, permitiu-te a descoberta...

E: ... de um novo autor e de uma nova forma de escrita.

Al. 12: E consideras isso positivo, portanto?

E: Sim, sim.

Al. 12: Esse contributo que deu o concurso, digamos, de diversificar...

– ... outro tipo de escrita...

– ... o tipo de escrita, de obras, de autores... É isso?

Al. 12: Sim.

Ou seja, alguns entrevistados reconhecem que as suas leituras se limitavam praticamente a uma única tipologia (literatura romântica, romance policial, de aventuras...), e que a participação no concurso os levou a alargar o leque da literatura. O que de outra forma não teria acontecido, ou então só muito mais tarde.

Outra aluna apontou ainda como positivo o facto de a sua participação no concurso lhe ter aumentado a confiança na sua capacidade de ler e compreender obras relativamente extensas:

Al. 7: ...agora se me puserem um livro à frente para ler, seja qual for o tamanho das letras ou a espessura do livro, eu leio... já não me importo. Já sei que isso não importa... O que está lá dentro é que pode ser bom.

E: Que és capaz de o compreender... e que já foste testada...

Al. 7: Sim.

“Livros em circuito”

Com o intuito de encontrar evidências do impacto do Concurso Nacional de Leitura nas práticas de leitura da generalidade dos alunos da escola (e não apenas dos que participaram nessa iniciativa) analisámos, para além dos dados obtidos com as entrevistas, dados de fonte documental, nomeadamente, dados disponibilizados pela biblioteca da escola relativos à evolução do número total de requisições da biblioteca ao longo de cada período escolar, assim como a lista dos três autores mais lidos. Do conjunto desses dados, disponíveis no blogue da biblioteca, com a designação de TOP+, analisámos os dados dos últimos quatro anos letivos (de 2008/09 a 2011/12), que correspondem ao período de consolidação do Concurso na escola, e, portanto, àquele em que se tem registado um número mais significativo de participantes.

Da análise desses dados ressalta imediatamente a correlação clara entre os autores mais lidos de cada período e os autores dos livros seleccionados para o Concurso Nacional de Leitura, ou seja, sobre os quais incidiram as questões da prova do concurso. De facto, essa coincidência é total em

todos os períodos do ano 2008/09, e nos segundo e terceiro períodos do ano 2009/10; parcial nos restantes períodos. Nestes últimos casos apenas um dos autores do TOP+ do trimestre não coincide com os autores selecionados para o concurso como se pode também ver na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Relação dos autores mais requisitados da biblioteca da escola e dos autores cujas obras foram selecionadas para a Fase escola do Concurso Nacional de Leitura; variação das requisições de livros na biblioteca ao longo dos 3 trimestres

	Autores selecionados para a Fase escola do Concurso Nacional de Leitura	Top + do 1.º Período da biblioteca da escola (autores mais requisitados)		
		1.º Período	2.º Período	3.º Período
Ano letivo 2011-12	<u>Ensino secundário</u> João Tordo George Orwell <u>3.º ciclo</u> Tim Bowler Ana Saldanha	1 – João Tordo 2 – George Orwell 3 – Nicholas Sparks 1243 requisições	1 – Jorge Amado 2 – Nicholas Sparks 3 – João Tordo 1103 requisições	1 – Nicholas Sparks 2 – José Saramago 3 – Ana Maria Magalhães 797 requisições
Ano letivo 2010-11	<u>Ensino secundário</u> Manuel Alegre Luís Sepúlveda <u>3.º ciclo</u> Maria Teresa Gonzalez João Aguiar	1 – Manuel Alegre 2- Maria Teresa Gonzalez 3 – João Aguiar 1267 requisições	1 – Luís Sepúlveda 2 – Manuel Alegre 3 – João Aguiar 1065 requisições	1 – Nicholas Sparks 2 – Luís Sepúlveda e Manuel Alegre 3 – José Saramago 582 requisições
Ano letivo 2009-10	<u>Ensino secundário</u> Mário Zambujal Isabel Allende <u>3.º ciclo</u> Alice Vieira Jonstein Gaarder	1 – Mário Zambujal 2 – Jorge Amado 3- Agatha Christie 998 requisições	1 – Mário Zambujal 2 – Paulo Coelho 3 – Nicholas Sparks 1087 requisições	1 – Mário Zambujal 2 – Paulo Coelho 3 – Agatha Christie 683 requisições
Ano letivo 2008-09	<u>Ensino secundário</u> Jorge Amado Agatha Christie <u>3.º ciclo</u> Ana Maria Magalhães John Boyne	1 – Jorge Amado 2 – Agatha Christie 3 – Ana Maria Magalhães 979 requisições	1 – Jorge Amado 2 – Agatha Christie 3 – R. L. Stine 883 requisições	1 – Jorge Amado 2 – José Saramago 3 – Agatha Christie 479 requisições

Além da existência dessa coincidência dos autores, é também muito significativo o facto de ela se registar nos três períodos letivos do ano. Na verdade, como o concurso é lançado no início do ano letivo e a prova ocorre na segunda semana de janeiro, é natural que o grosso das requisições das obras a serem lidas para o concurso ocorra no primeiro período. No entanto, verifica-se que os autores mais lidos nos períodos seguintes, e, portanto, já depois de o concurso ter terminado, continuam a ser, quase exclusivamente, os das obras selecionadas para o concurso.

Por outro lado, a evolução do número total de requisições ao longo dos períodos parece acompanhar o desenrolar da Fase de escola do Concurso Nacional de Leitura. De facto, em dois dos anos, o volume de requisições no primeiro período (mais de 1200), é superior às do segundo (cerca de 1000) e às do terceiro (a rondar as 600). Isto poderá explicar-se, pelo facto, como já referimos, de a maior parte dos concorrentes proceder às suas leituras para o concurso no primeiro período, apesar de também o fazerem, mas em menor número, no início do segundo período. Em contrapartida, o número muito mais baixo das requisições do terceiro período (cerca de metade das do primeiro período), pode ficar a dever-se, entre outras razões, ao facto de o concurso ter ficado já para trás e, como tal, já não haver alunos a ler para esse fim.

Em suma, os dados relativos à requisição das obras da biblioteca da escola, em nosso entender, revelam claramente que a Fase de escola do Concurso Nacional de Leitura desenvolvida pelo Projeto *Desafios...* tem um impacto importante nas práticas de leitura da generalidade dos alunos da escola, patente não só na coincidência do maior volume de requisições de obras durante o período em que decorre o concurso, mas sobretudo pelo claro predomínio dos autores lidos pelos alunos para o concurso no cômputo geral das requisições da biblioteca. Mas, tanto ou mais importante ainda é o facto de esse predomínio não se verificar apenas durante o período de vigência do concurso, e estender-se ao terceiro período, pois isso significa que, nesse momento, já não são os alunos que participaram no concurso que leem as obras desses autores.

Assim, tudo indica que se gerou o que Geraldi designa por “circuito do livro” (1999:98). Segundo este autor, à medida que vão lendo obras que lhes agradam, os alunos vão tecendo comentários acerca delas com os colegas, despertando-lhes a curiosidade de as ler, num processo “bola de neve”. Esta influência que se exerce entre pares a nível das práticas de leitura é ainda sublinhada por Geraldi que afirma (1999):

“A experiência tem demonstrado que alunos que inicialmente não queriam ler começaram a ler quando notaram que seus colegas estavam lendo. Os comentários feitos informalmente pelas

crianças entre si também são provocadores (muito mais do que uma longa exposição do professor em sala de aula sobre a importância da leitura...)” (p. 63).

Com o intuito de caracterizar o universo dos alunos que participaram no Concurso Nacional de Leitura e determinar a evolução do número de concorrentes, analisámos dados dos relatórios de atividades do projeto *Desafios...* relativos às várias edições da Fase de escola da competição.

Relativamente ao número de participantes, verifica-se que este foi aumentando significativamente de ano para ano, à medida que o concurso se foi afirmando e popularizando na escola, como se pode ver na tabela 3 – a seguir.

Tabela 3. Distribuição dos concorrentes por anos letivos/ anos de escolaridade

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
7.º ano	2	4	2	11	10	8
8.º ano	1	9	2	3	2	3
9.º ano	3	4	11	3	5	8
3.º Ciclo (total)	6	17	15	17	17	19
10.º ano	0	22	14	1	56	40
11.º ano	11	2	19	33	5	61
12.º ano	3	35	12	24	55	13
Ens. Sec. (total)	14	59	45	58	115	114
TOTAL	20	76	61	75	133	133

Isso pode ser explicado pelo facto de os docentes, como referido acima, terem integrado as atividades do concurso na sua planificação, nomeadamente no que respeita ao contrato de leitura ou à leitura recreativa. Por outro lado, analisando a lista de presenças, constata-se, que os alunos que participam numa edição do concurso, frequentemente voltam a fazê-lo no ano seguinte.

Essa situação é visível se compararmos a evolução do número de participantes por ano de escolaridade em anos letivos consecutivos, patente nos relatórios do projeto *Desafios...* Assim, por exemplo, em 2009/10, havia 33 alunos do 11.º ano a participar no concurso, e em 2010/11, os alunos do 12.º ano (que no ano letivo anterior frequentavam o 11.º ano), já eram 55. O que significa que grande parte dos 33 alunos voltou a participar no ano seguinte, aos quais se juntaram cerca de duas dezenas de novos concorrentes. Constata-se uma evolução semelhante com os alunos que frequentavam o 10.º ano em 2010/11, sendo que passaram de 56 para 61 participantes no ano seguinte, quando já frequentavam o 11.º ano.

Esta tendência parece manter-se nos casos em que há fraca adesão dos alunos em determinado ano de escolaridade. Efetivamente, em 2009/10 participou um único aluno do 10.º ano, no ano seguinte apenas concorreram 5 alunos do 11.º ano, e no ano subsequente, registou-se a participação de 13 alunos do 12.º ano.

Esta grande disparidade no número de participantes por anos de escolaridade, e que se vai mantendo sequencialmente, parece-nos dever-se, essencialmente, à forma como cada professor motiva os seus alunos para a participação no Concurso Nacional de Leitura. De facto, por norma, na escola em análise, como acontece em muitas outras, a atribuição de turmas aos professores obedece ao critério da continuidade. Ou seja, os professores que lecionam num ano o 10.º ano, no ano seguinte lecionam o 11.º ano e no seguinte o 12.º ano. É portanto natural que determinados professores que conseguem motivar um número significativo dos seus alunos para os concursos de língua e literatura num ano o consigam fazer de igual forma no ano seguinte. E o oposto também se verificará.

Outro dado interessante que surge da análise dos dados da participação no Concurso Nacional de Leitura prende-se com a diferença de géneros quanto à distribuição dos participantes. Tal como constataam vários estudos nacionais e internacionais (APEL, 2004; Lages *et al.*, 2007; OCDE, 2011a) no que respeita à prática da leitura consoante o género, também no caso da Fase de escola deste concurso, o número de raparigas é substancialmente superior à dos rapazes. Neste caso, dos 133 participantes da edição 2011/12, 100 eram raparigas, ou seja, cerca de 75% do total, e os rapazes apenas 33 (25% do total).

No entanto, já a distribuição dos participantes pela faixa etária é surpreendente, uma vez que se verifica o contrário do concluído em vários estudos sobre os hábitos de leitura sobre dar-se uma perda de leitores à medida que se avança no ano de escolaridade que frequentam, e em particular na passagem do 3.º ciclo para o ensino secundário (Castro & Dionísio, 1998; Lages *et al.*, 2007; OCDE, 2011a).

De facto, se os alunos do ensino secundário da escola são cerca do dobro dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, a proporção dos concorrentes do Concurso Nacional de Leitura é bem diferente. Assim, nos últimos dois anos, o número de participantes do ensino secundário é cerca de seis vezes superior aos do ensino básico. Nos anos anteriores, em que o número total de concorrentes era bastante inferior, essa proporção era de 3 para 1.

Pelo que nos é dado observar na coordenação das atividades do projeto *Desafios...*, esta situação pode também dever-se ao diferente grau de incentivo proporcionado pelos diversos docentes de Português/Língua Portuguesa. Esta conclusão parece confirmada pelo que se deduziu da análise das entrevistas, que aponta para a importância decisiva da ação dos professores para a motivação e o envolvimento dos alunos em certas práticas de leitura.

Por outro lado, esta situação parece confirmar a posição de Castro e Sousa (1998), que defendem que

“dada a perda de leitores observada após o 3.º ciclo, parece importante que as escolas assumam que os estudantes mais velhos devem estar em contacto constante com actividades de promoção da leitura, principalmente através da disponibilização de materiais de leitura apelativos. [...] Se as actividades de promoção de leitura forem mais agressivas, a transição entre a infância e a idade adulta, no que aos hábitos de leitura diz respeito, poderá ser feita sem tantas perdas” (p. 146).

Síntese

A análise dos dados apresentados neste capítulo permite-nos concluir que o recurso a concursos de leitura para a promoção da leitura terá toda a pertinência, tanto pela diversidade de alunos que participaram nas atividades do Concurso Nacional de Leitura desenvolvidas no âmbito do projeto *Desafios...*, como pelo impacto que o concurso parece ter a nível das práticas de leitura mais alargadas dos alunos da escola.

Na verdade, quer pelo número elevado de alunos participantes, quer pela caracterização dos alunos entrevistados, verificou-se que o projeto *Desafios...* terá cativado para o Concurso Nacional de

Leitura diferentes tipos de alunos da escola e não apenas os alunos das classes socioculturais mais elevadas, com melhor desempenho à disciplina de língua materna ou com hábitos de leitura profundamente enraizados. Ao contrário do que muitas vezes se pensa sobre os participantes neste tipo de ações.

A propósito da compreensão da leitura, pode ler-se no relatório PISA (OCDE, 2011a) que, embora os resultados dos alunos sejam dependentes do seu nível socioeconómico, há certos países e certas escolas que conseguem diminuir o impacto dessa variável. Outro relatório PISA (Kirsch *et al.*, 2002) refere que os dados permitem concluir que a prática da leitura recreativa é mais determinante para a competência de leitura dos alunos do que o nível social-cultural dos pais.

Considerando os sujeitos entrevistados, verifica-se que os alunos que participaram no Concurso Nacional de Leitura já tinham o gosto pela leitura, e hábitos de leitura, embora em grau diferente. De facto, enquanto para alguns a leitura parece ser uma ocupação regular, diária, outros lerão essencialmente para cumprimento do contrato de leitura, e quando têm maior disponibilidade de tempo. Assim, em relação aos alunos já com hábitos de leitura, o concurso surge como um fator externo de motivação, a somar-se aos fatores internos, contribuindo para intensificar, mas, sobretudo, diversificar as práticas de leitura.

Além disso, também parece ter potencial para fazer com que os alunos se apercebam que lhes é possível ler obras mais extensas e mais complexas do que aquelas a que estão habituados e, portanto, levá-los a transitar mais rapidamente de nível qualitativo enquanto leitores. Quanto aos alunos com experiência de leitura menos alargada, depreende-se que a sua participação no concurso pode contribuir para que estes últimos se tornem também leitores mais assíduos.

Percebemos também, pela análise das entrevistas, que não é frequente os alunos envolverem-se em concursos de língua e literatura, e que o modo eficaz para divulgar essas atividades e incentivar a participação é, indubitavelmente, a intervenção do professor da disciplina. Assim, conclui-se que certas atividades de promoção da leitura, pela forma como são concebidas, desenvolvidas e divulgadas, são suscetíveis de interessar alunos com perfil diverso, desde que devidamente motivados e orientados, nomeadamente pelos seus professores, tal como acontece na escola em apreço.

O papel crucial do professor na motivação dos alunos para o seu envolvimento em práticas de leitura parece ser também evidenciado pelos dados relativos à distribuição dos concorrentes pelos diferentes anos de escolaridade, havendo indícios de que o número maior ou menor de participantes

varia em função dos professores que, em determinado ano letivo, lecionam determinado nível de escolaridade.

No que se refere às motivações dos alunos para se envolverem no concurso de leitura, constata-se que são múltiplas e diferem de aluno para aluno. Consequentemente, concluímos que as estratégias para a promoção do gosto e dos hábitos de leitura deverão ser abundantes e diversificadas, sendo que essas iniciativas podem também funcionar simultaneamente como fatores importantes de motivação para a realização de atividades letivas, como é o caso do contrato de leitura.

Em relação ao impacto do concurso, os dados das entrevistas não revelam evidências no que concerne à melhoria do desempenho escolar ou da relação dos alunos com a disciplina de língua materna. Já em relação às práticas de leitura, quer as entrevistas quer sobretudo os dados relativos às requisições na biblioteca escolar indiciam claramente que esse impacto é bastante significativo, contribuindo para o aumento da frequência e do volume de leitura por parte de um número alargado de alunos e também para a diversificação da leitura (outros autores, outros géneros de literatura).

Conclui-se ainda que o concurso contribui também para o envolvimento dos alunos noutras práticas de língua, como é o caso da escrita, o que certamente tem os seus efeitos, sobretudo se pensarmos nas práticas de revisão a que os textos produzidos são sujeitos e com as quais os alunos são confrontados.

Para além disto, é possível verificar o impacto do Concurso Nacional de Leitura nas práticas de leitura da globalidade dos alunos da escola, que fica patente na análise das requisições da biblioteca da escola ao longo do(s) ano(s) letivo(s). Efetivamente, as obras e os autores selecionados para a Fase de escola do Concurso entram em “circuito”, por um processo em que os alunos concorrentes “contagiam” os seus pares para a leitura dos livros que os entusiasmaram.

CONCLUSÃO

Neste último capítulo procederemos a uma síntese do trabalho, começando por recordar os objetivos, passando por uma referência breve à sustentação teórica da investigação, à metodologia e aos resultados. Acabaremos com considerações acerca das potencialidades dos projetos de promoção da leitura e dos estudos que sobre eles possam ser realizados.

Pelas pesquisas bibliográficas efetuadas, nomeadamente para a fundamentação da presente investigação, constatámos que é consensual entre a comunidade científica que a prática e a competência de leitura desempenham um papel primordial na formação integral dos indivíduos, uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo (e consequentemente para o sucesso escolar), é uma condição indispensável para uma participação ativa, responsável e crítica na sociedade, além de ser uma atividade importante do enriquecimento individual, despertando a imaginação, fomentando e educando a sensibilidade, e orientando a reflexão.

Apesar de todas as vantagens da prática da leitura, verifica-se que os portugueses têm revelado baixos índices de hábitos e de competência de leitura, em vários estudos nacionais e internacionais (embora os últimos dados apontem já para uma melhoria sensível da situação).

Esta situação, considerada preocupante, levou à semelhança do que acontecera em muitos outros países da OCDE, à implementação nos últimos tempos de medidas institucionais de fomento da leitura, dos quais se destaca o Plano Nacional de Leitura, em 2006, com vista a elevar os índices de literacia e de hábitos de leitura da população.

Em consonância com estas preocupações e no intuito de melhorar o estado da leitura dos alunos da escola em que lecionamos, cujos pais apresentam um nível sociocultural bastante reduzido (abaixo ainda da média nacional), desenvolvemos na escola um projeto de promoção da leitura e da escrita – o projeto *Desafios...* –, em que se incentiva e apoia a participação dos alunos em concursos de língua e literatura. Além do contexto social desfavorecido da escola, a necessidade de criar e consolidar hábitos de leitura prende-se também com o facto de os alunos da escola serem adolescentes que frequentam o 3.º ciclo e o ensino secundário, pois esta faixa etária é aquela em que reconhecidamente se dá um maior afastamento da prática da leitura recreativa.

No âmbito deste contexto da nossa ação educativa, surgiu o presente trabalho, motivado pela vontade de aprofundarmos a reflexão e os conhecimentos sobre a leitura e a sua promoção, e de realizarmos a avaliação do nosso próprio projeto de fomento da leitura.

Para tal, procedemos, num primeiro momento, a uma revisão da literatura sobre o valor pessoal e social da leitura, sobre o estado da leitura em Portugal e sobre as medidas implementadas em Portugal nas últimas décadas para a sua promoção. Quanto ao estudo empírico, teve por objeto o projeto *Desafios...*, e visou contribuir para a sua avaliação, no sentido de determinar o seu impacto nos alunos da escola, no que diz respeito às suas práticas de leitura e ao sucesso escolar. Quisemos também conhecer quem são os alunos que participam nas atividades de leitura divulgadas pelo projeto e quais as motivações para tal envolvimento.

Neste âmbito, optámos por um paradigma de investigação eminentemente qualitativo, visando analisar em profundidade aspetos julgados importantes para a compreensão do fenómeno da promoção da leitura. Para tal, procedeu-se à inquirição por entrevista a alunos que participaram num concurso de leitura, que deu lugar à análise de conteúdo. Por outro lado, recorreremos à análise de informação quantitativa de base documental, nomeadamente, dados da biblioteca escolar relativos às requisições de livros, e dados respeitantes aos alunos concorrentes. Assim, o nosso projeto de investigação foi desenvolvido segundo o método de estudo de caso, com recurso a técnicas combinadas de carácter qualitativo e quantitativo, tendo-se recorrido a instrumentos de recolha de dados de diferente tipologia.

Os dados recolhidos permitiram-nos responder satisfatoriamente aos objetivos traçados para a nossa investigação. Fomos já, na nossa análise aos elementos recolhidos, avançando com um conjunto de conclusões e de comentários acerca da implementação do projeto (participantes, motivações, impacto, divulgação...), mas consideramos que importa, neste momento, recuperar e sistematizar os aspetos mais significativos dessa análise.

Uma das primeiras conclusões, e porventura mais importante, a tirar dos dados referentes aos participantes do Concurso Nacional de Leitura é que as atividades de leitura são suscetíveis de interessar uma parte significativa dos jovens adolescentes, independentemente do seu nível de desempenho escolar, da idade, dos seus hábitos de leitura ou do nível sociocultural dos pais. Esta dedução tem por base o número elevado de participantes nas últimas edições do Concurso assim como o perfil geral dos alunos entrevistados.

Tanto as declarações destes alunos como o facto de nenhum deles ter participado no concurso noutras escolas que frequentaram indicam que o envolvimento dos jovens neste tipo de

iniciativas parece depender essencialmente da divulgação das iniciativas e do incentivo à participação, para o qual é fundamental o papel e empenho do professor.

Assim, pensamos que o reconhecido afastamento dos adolescentes da leitura à medida que vão subindo na escolaridade não é decerto uma fatalidade e pode ser contrariada com iniciativas e estratégias que sejam motivadoras para eles.

Neste domínio, também se confirma que o carácter cativante das leituras propostas aos alunos é condição indispensável para que eles descubram ou reforcem o prazer na leitura e, portanto, para desejarem continuar a empenhar-se na sua prática. Assim, julgamos que a seleção das obras ou de outros materiais de leitura deve ser muito criteriosa, no sentido de não se afastar demasiado dos interesses e da capacidade de compreensão dos alunos, para não se correr o risco de se alcançar o efeito contrário ao desejado, ou seja, reforçar o sentimento negativo de muitos jovens adolescentes relativamente à leitura em vez de os cativar para a sua prática.

Ainda no que se refere ao problema da motivação, as respostas dos alunos permitem-nos também concluir que as suas motivações para participarem neste tipo de atividades são muito variadas, o que nos leva a defender, tal como o fazem vários autores, que as iniciativas de promoção da leitura devem ser o mais numerosas e diversificadas possível. Até porque a sua combinação poderá potenciar o efeito de cada uma delas.

Neste estudo, ficou-se ainda a saber que a participação no concurso de leitura não terá tido, segundo a perceção dos alunos entrevistados, um impacto significativo no seu sucesso escolar ou na melhoria da relação com a disciplina de língua materna. No entanto, esse envolvimento terá contribuído decisivamente para aumentar o volume e o ritmo de leitura dos alunos, e sobretudo para diversificar as suas leituras, uma vez que os impeliu a lerem novos autores e novos tipos de literatura, diferentes daqueles a que estavam habituados.

Pela análise dos dados da biblioteca escolar, verificamos que o Concurso Nacional de Leitura terá tido também impacto nas práticas de leitura da generalidade dos alunos da escola, tendo em conta o peso das requisições das obras dos autores selecionados para a Fase de escola do concurso no número total de requisições da biblioteca da escola, mesmo depois de terminado o período de vigência do concurso. Tudo indica, portanto, que se terá dado o que Geraldi designa por “circuito do livro” (1999:98), sendo que os participantes no concurso terão influenciado os seus pares a lerem as obras selecionadas para a competição, nomeadamente no âmbito do contrato de leitura.

Assim, cremos que o concurso de leitura tem conseguido ir ao encontro das recomendações de Silva (2002):

“não basta à Biblioteca Escolar estar disponível ou até informar os alunos acerca das potencialidades que encerra. É preciso motivar, e servir-se de todos os meios, mesmo dos mais engenhosos, para chegar o mais possível junto de cada aluno” (p. 203).

Em síntese, pensamos que o projeto *Desafios...* tem contribuído para “assegurar (...) visibilidade à leitura em contexto escolar”, para a criação na comunidade escolar de uma cultura baseada no princípio do “prazer de ler”, da “leitura voluntária”, tal como o preconiza o Plano Nacional de Leitura (www.planonacionaldeleitura.gov.pt), sendo condição fundamental para fomentar o gosto e os hábitos de leitura da população estudantil, sobretudo numa escola em que os pais não dispõem dos meios materiais e culturais para o fazer.

Face ao exposto, será de destacar a importância da proliferação dos projetos de fomento da leitura, nomeadamente desde a implementação do Plano Nacional de Leitura, pois podem reduzir significativamente o impacto negativo do meio sociocultural de que são oriundos os alunos, ao multiplicar-lhes as ocasiões, as modalidades e os suportes de leitura. Através destes projetos poder-se-á, portanto, responder com sucesso ao apelo lançado por Silva (2002):

“Se existem graves limitações quanto ao que é possível fazer com os adultos, que não têm hábitos de leitura nem de acesso convívio à informação e à comunicação (não lêem, não frequentam Bibliotecas, muitos são analfabetos...), há que intervir decididamente a nível da escola, para que os adultos de amanhã não venham a sofrer dos mesmos males que são apontados aos adultos de hoje” (p. 25).

Neste domínio, estaremos encorajados pelos resultados do último estudo PISA, relativo a 2009, que demonstra ter havido uma evolução bastante positiva ao nível das competências em literacia da leitura, aproximando Portugal da média europeia. Isto será fruto, certamente, do conjunto alargado de medidas de promoção das competências e hábitos de leitura, conjugados com outras de apoio social e educativo que foi lançado nos últimos anos no país.

Em suma, tal como Bourdieu (1998), acreditamos que “as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural” poderão ser compensadas, “pelo menos parcialmente”, se a instituição escolar assumir a “função específica” de “transmitir ao maior número de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem ‘culto’” (p. 61).

Paralelamente à implementação de projetos educativos, como os de fomento da leitura, consideramos que é fundamental proceder-se ao seu estudo. De facto, a investigação possibilitará conhecer e compreender melhor a realidade da promoção da leitura, e permitirá uma avaliação fundamentada e rigorosa dos projetos, no sentido de determinar a sua eficácia, conhecer os sujeitos

envolvidos, as suas motivações, as suas percepções... E só assim os projetos poderão ser aperfeiçoados a fim de responderem cabalmente aos objetivos subjacentes à sua criação.

Associada ao estudo dos projetos, a sua divulgação também será importante, pois pode servir de inspiração para a sua replicação ou criação de iniciativas semelhantes e abrir novas perspectivas, para se reforçar algumas práticas e implementar outras que proporcionem a melhoria da qualidade educativa nas escolas.

No que se refere ao presente trabalho, embora conscientes das suas limitações, quer por questões de tempo, quer pela complexidade do tema, consideramos que a divulgação dos seus resultados junto do corpo docente da nossa escola poderá contribuir para uma maior sensibilização para o incremento de iniciativas de promoção da leitura em contexto escolar. Consequentemente haverá melhores condições para levar a comunidade educativa a instituir como prioridade do Projeto Educativo da Escola a criação e consolidação de hábitos de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, F. (2006). *El más grande de los tesoros*. Consultado em janeiro 2, 2012, em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ms-grande-de-los-tesoros-0/html/0167e94c-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Amaro, N. (2004). Literacia em Portugal. *Vértice* n.º 120 (Dez. 2004), 39-46. Consultado em janeiro 20, 2012, em <http://catbib.cm-beja.pt/multimedia/associa/cdu/37educacao/literaciaemportugal.pdf>
- APEL – *Estudo de hábitos de leitura e compra de livros*. Consultado em junho 30, 2012, em http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/Habitos%20de%20Leitura%202004.pdf
- Ballesteros, E. (1996). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. In P. Cerrillo e J. Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, (pp. 71-84). Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, Consultado em março 3, 2012, em http://books.google.pt/books?id=09ynT7Pv7-gC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bamberger, R. (1975). *La Promoción de la lectura*. Madrid: Ediciones de Promoción cultural/UNESCO, 1975. Consultado em março 2, 2012, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, A. C. (2006). As janelas do conhecimento. *Ser Saúde – Revista Bimestral de Ciência e Investigação em Saúde*, n.º 2, 26-35.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998), *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, A., et al. (2006). Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco, S. Cardoso, A. C. Silva (Orgs.). *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro): Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares* (pp. 635-652). Braga: CIEd, Universidade de Minho. Consultado em julho 1, 2011, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5915/1/3018.pdf>
- Cassany, D. & Sala, J. (eds.) (2009). ¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?. In D. Cassany, (Comp.) *Para Ser Letrados. Voces Y Miradas Sobre la Lectura* (pp. 81-97). Barcelona: Paidós.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. D. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro & M. L. Dionísio. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas* (129-147). Coimbra: Angelus Novus.

- Cies (2010). Escolaridade da população activa portuguesa. Observatório das Desigualdades. Consultado em junho 6, 2011, em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=35>
- Clark & Rumbold (2006). *Reading for pleasure – a research overview*. London: National Literacy Trust. Consultado em junho 19, 2012, em http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf
- Coelho, M. C. (Coord.) (2001). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. F. (2008). *Avaliação dos 2.º e 3.º anos do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado, E., Ávila, P. & Coelho A. R. (2011). *Avaliação externa do Plano Nacional De Leitura – Avaliação do Plano Nacional De Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Cies) Consultado em maio 11, 2012, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf
- Cremin, T. (2007). Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. In: K. Goouch, & A. Lambirth (eds.) *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective*. Berkshire (pp. 166–190). UK: McGraw Hill. Consultado em julho 2, 2012, em <http://oro.open.ac.uk/12950/2/33832DA6.pdf>
- Cullinan, B. E. (2000). *Independent reading and school achievement*. American Association of School Librarians. Consultado em junho 22, 2012, em <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent>
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998) What Reading does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, Vol. 1, N.º 2, 137–149. Consultado em junho 12, 2012, em http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham-What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o sec. XXI*. Porto: ASA.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dionísio, M. L. (2005). Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani, (Orgs.) *Leituras Literárias: Discursos Transitivos* (pp. 71-84). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- Dionísio, M. L. (2008). Multiliteracies Pedagogy: An Interdisciplinary Endeavor. In C. Maltais (Ed.), *Perspectives on Multiple Literacies: International Conversations* (pp. 75-82). Alberta: Detselig Enterprises Ltd.
- Dionísio, M. L., Oliveira, M., Martins, L. & Cunha, L. (2007). (Com)Viver com as Letras: ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia. In A. Gonçalves; F. L. Viana & M. L. Dionísio (Orgs.), *Dar vida às Letras. Promoção do Livro e da Leitura* (pp. 47-58). Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.
- GAVE (2001). Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Consultado em novembro 21, 2010, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf

- GAVE (2004). Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Consultado em novembro 21, 2010, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf
- GAVE (2007). Resultados do Estudo Internacional PISA 2006. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Consultado em novembro 21, 2010, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf
- GAVE (2010). Resultados do Estudo Internacional PISA 2009. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. Consultado em novembro 1, 2010, em http://www.gave.min-edu.pt/np3cotent/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725. Consultado em junho, 20, 2012, em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40018744?uid=3738880&uid=2134&uid=363491731&uid=2&uid=70&uid=3&uid=363491721&uid=60&sid=21100734973851&showMyJstorPss=false&seq=4&showAccess=false>
- Guthrie, J. T. (2000). *Contexts for Engagement and Motivation in Reading*. Consultado em junho, 30, 2012, em <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/>
- Hernández, M. (2009). Leer para seguir siendo, para ser más. *Una investig@ción*, Vol. I, N.º 2, 2009, jun-dez, 114-121. Consultado em janeiro 16, 2012, em <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/739/712>
- Irvin, J. L., Meltzer, J. & Melinda, S. D. (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. ASCD. Consultado em julho 11, 2012, em <http://www.ascd.org/publications/books/107034.aspx>
- Kirsch, I., Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits & Monseur, C. (2002). *La lecture, moteur de changement: Performances et engagement d'un pays à l'autre – Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. OECD Publications. Consultado em dezembro 27, 2011, em <http://www.oecd.org/education/preschoolandschoolprogrammeforminternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf>
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. Westport:Libraries Unlimited. Portsmouth: Heinemann.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C. & Correia, T. S. (2007), *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação.
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinar”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, P. (2011). Hábitos de Leitura em Portugal: Uma Abordagem Transversal-Estruturalista de Base Extensiva. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Consultado em março 20, 2012, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>
- Martins, M. E. & Sá, C. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia, *Exedra*, 2, 209-223. Consultado em maio 24, 2012, em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf>
- Miranda, E. (2005). *A Web como meio de promoção de hábitos de leitura e escrita: o projecto netescrit@*. Consultado em junho 20, 2012, em www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema03/03EmiliaMiranda.pdf

- Neves, J. S., Lima, M. J. & Borges, V. (2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Consultado em abril 9, 2012, em http://www.oac.pt/pdfs/OAC_Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Leitura.pdf
- No Child Left Behind Act (2005). *Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy*. Learning Point Associates. Consultado em janeiro 19, 2012, em <http://www.learningpt.org/pdfs/qkey10.pdf>
- OCDE (2011a). Résultats du PISA 2009: Synthèse. PISA, Éditions OCDE. Consultado em março 12, 2011, em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46752663.pdf>
- OCDE (2011b). Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre: Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III). PISA, Éditions OCDE. Consultado em março 12, 2011, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091542-fr>
- OCDE (2011c). Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances dans l'apprentissage et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II). PISA, Éditions OCDE. Consultado em março 12, 2011, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>
- Osoro, K. (2004). El poder del libro y la lectura: Aires de libertad para el pensamiento cautivo. *Revista CLIJ – Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 161, Junho de 2003, 20-27. Consultado em março 2, 2012, em <http://www.Fundaciongsr.org/documentos/6725.pdf>
- Pardal, L & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de Investigação social*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Pinto, R., Saíde, A. & Seixas, M. (2011), *Determinismo social na escola portuguesa? – estudo de caso*. [Texto não publicado]
- Plano Nacional de Leitura (2009). *Relatório de actividades: 3.º ano*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura. Consultado em maio 05, 2011, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/balancos/relatorio_de_actividades_junho_2009.pdf
- Pocinho, M. D. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/3, 1-14. Consultado em março 2, 2012, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?, *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 54, 63-90. Consultado em <http://www.rieoei.org/rie24a03.PDF> [acedido em 12/06/2011]
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Consultado em junho 12, 2011, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler*. Porto: Asa.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura*. Lisboa: Casa da Leitura. Consultado em junho 3, 2011, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_in_dices/001393_PROJ.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ripoll, A. (s/d). *Agustín Fernández Paz: «El hombre que bebe sueños» (Análisis de su obra literaria)*. Consultado em março 2, 2012, em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/agustin-fernandez-paz-el-hombre-que-bebe-suenos-analisis-de-su-obra-literaria/html/125b0bf8-7e41-11e1-b1fb-00163ebf5e63_3.html

- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello e F. Digneffe (coord.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84 –116). Lisboa: Gradiva.
- Santos, M. (coord.), Neves, J., Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.
- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível : Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Sebastião, J. Ávila, P., Costa, A. & Gomes, M.C. (s/d). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*. Consultado em maio 23, 2012, em http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf
- Sequeira, F. (2000). *Formar Leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, L. M. (1989). *Do Texto à leitura: metodologia da abordagem textual*. Porto: Porto Editora.
- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R., (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, Inês (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. Consultado em junho 25, 2012, http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_formarleitores_a.pdf
- Sim-Sim, I. (2004). (I)literacia, (des)conhecimento e poder. *Intercompreensão : revista de didáctica das línguas*, (11), Out. de 2004, 11-19. Santarém.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.
- Sobrinho, J. G., (Coord.), Rebanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Guitiérrez del Valle, D., Merino, P. & Alonso, L. P. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. L. D. (1999). Condições Sociais de Produção de Leitores. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 127-148. Braga: Universidade do Minho.
- Souza, L. (s.d.). A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. Consultado em julho 7, 2012, em <http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/f42e0a81e967e9a4c538a2d0b653.pdf>
- Strecht, P. (2005). *Ler. Cadernos Público na Escola*, 1, 9. Consultado em junho 2, 2012, em <http://br.groups.yahoo.com/group/omeubrinquedo/message/271>
- Trindade, M. N. (2000). Ler para compreender – Compreender para ler. In F. Viana, M. Martins, & E. Coquet, (coord.). *Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-126). Porto: Afrontamento.
- Valente, L. & Osório, J. (2007). Recursos on-line facilitadores da integração das TIC na aprendizagem das crianças. In A. J. Osório. (org.), *As tecnologias de informação e comunicação na Escola*, vol. II (pp. 25-36). Braga: Universidade do Minho.

ANEXOS

Anexo I – Guião da entrevista

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões
Conhecer quem são os sujeitos que se envolvem nos concursos do projeto Desafios...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura. ▪ Conhecer o passado dos alunos quanto à sua participação em concursos de língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para além dos trabalhos da escola solicitados, tens por hábito ler? (Justificação) ▪ Já participaste noutros concursos de língua portuguesa e literatura? ▪ Já participaste em concursos organizados ou divulgados pelo <i>Projeto Desafios...</i>?
Identificar as motivações dos alunos para a participação nos concursos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as motivações dos alunos para a participação no Concurso Nacional de Leitura – Fase escola. ▪ Identificar o meio mais eficaz na divulgação do concurso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é que mais te motivou a participar no concurso? (O gosto de ler? O desafio? A possibilidade de melhorar a classificação da disciplina de Português? O facto de outros colegas participarem? O facto de o concurso motivar para o cumprimento do contrato de leitura da disciplina de Português/Língua Portuguesa? O facto de proporcionar a oportunidade de partilhar com outros colegas da escola opiniões sobre as obras lidas? O recurso às TIC como forma de divulgação das obras literárias?) ▪ Como tomaste conhecimento do concurso? (pelo professor de português? pelos colegas? pelos cartazes? pela <i>moodle</i>?...)
Avaliar o impacto da participação no concurso de leitura nos alunos quanto às práticas pessoais de leitura, à sua relação com a disciplina de língua materna e ao sucesso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as perceções dos alunos relativamente ao impacto da sua participação no concurso quanto às práticas pessoais de leitura, à sua relação com a disciplina de língua materna e ao sucesso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica se consideras que a tua participação nos concursos te permitiu de alguma forma melhorar o teu desempenho escolar? ▪ De que modo houve mudança nas tuas práticas de leitura devido à tua participação no concurso? (mais interesse pela literatura? Maior frequência de leitura? Consulta do blogue Concurso Nacional de Leitura, mesmo após a conclusão do concurso, como forma de se informar sobre obras literárias? Consulta de outros recursos?) ▪ De que forma a tua relação com a disciplina de Português/ Língua Portuguesa se alterou por teres participado no concurso?

Anexo II – Categorização das respostas das entrevistas

Dimensões	Subdimensões	Categorias	Entrevistados
1. Hábitos e atitudes dos alunos no que respeita à leitura	a. Frequência prévia da leitura recreativa	alta	7, 8, 9, 12
		média	10, 11
		baixa	
	b. Género de leitura	literária	7, 8, 9, 10, 11, 12
		não literária	10, 11, 12
2. Participação em concursos de língua portuguesa e literatura	a. Participação anterior noutros concursos de língua e literatura		
	b. Participação anterior no Concurso Nacional de Leitura	8, 9, 11, 12	
	c. Participação posterior noutros concursos de língua e literatura	9, 12	
3. Motivações para a participação no concurso de leitura		gosto de ler	7, 9, 12
		desafio/ competição/ teste	8, 9, 12
		melhoria da avaliação sumativa	8
		participação de outros colegas	10, 11
		cumprimento do contrato de leitura	11
		incentivo para conhecer novas obras	9, 10
		gosto pelas obras a concurso	8, 10
		oportunidade de partilhar com outros colegas da escola opiniões sobre as obras lidas	7, 8, 12
		divertimento	7,
		prémios	7,
		curiosidade	7, 8, 10
		experiência positiva em edições anteriores	8
4. Papel dos modos de divulgação do concurso		professor de português	7, 8, 9, 10, 11, 12
		email	9, 11
		página on-line da escola	11
5. Impacto da participação no concurso	a. Quanto ao desempenho escolar	aumento dos conhecimentos	8,10, 11
		alargamento do léxico	8
		aumento da confiança face à avaliação	7
		melhoria da ortografia	12
	b. Quanto às práticas pessoais de leitura	incentivo para descoberta de novos autores, novas obras	9, 11
		possibilidade de descoberta de novas obras	7, 8, 10, 11, 12
		possibilidade de descoberta de tipologia literária diferente	10, 12
		aumento do volume de leitura	8, 11
		aumento do ritmo de leitura	8, 10, 11
	c. Quanto à relação com a disciplina de língua materna	maior predisposição para a leitura	7
		mais confiança	7, 8
		alargamento dos conhecimentos e do léxico	11
		mais agrado pela disciplina	12

